

A VIVÊNCIA NA INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA ABORDAGEM BIOECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

Daniela Castro dos Reis ¹

Rayssa Lorena Barros de Aguiar Pontes²

Silvia Maués Santos Rodrigues ³

Marilene Alves Dantas ⁴

Resumo: Este estudo compreende as relações estabelecidas no contexto escolar vivenciados pelo indivíduo com Síndrome de Down, com enfoque na socialização e no processo de inclusão. O presente estudo teve como objetivo conhecer as possíveis dificuldades enfrentadas por uma criança com Síndrome de Down no contexto escolar e propor contribuições, visando a sua inclusão nesse espaço, levando em consideração o paradigma da Educação Inclusiva. Esta pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa, descritiva, exploratória e foi realizada por um estudo de caso. Os resultados foram analisados à luz da abordagem Bioecológica Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. Os instrumentos utilizados foram a Construção de história por imagens indutoras e Pesquisa Semiestruturada. Os resultados obtidos apontam para a complexidade e a importância dos múltiplos contextos que envolvem o desenvolvimento social do indivíduo.

Palavras-chave: Síndrome de down. Escola inclusiva. Socialização. Contexto escolar

Abstract: This study understands the relationships established in school experienced by individuals with Down Syndrome, focusing on socialization and in inclusion process. This paper aimed to know the possible difficulties faced by a child with Down Syndrome in school and to propose contributions for including them there, considering the paradigm of Inclusive Education. We are based in a qualitative, descriptive, exploratory approach and it was done with a case study. The results were analyzed under Urie Bronfenbrenner's Bioecological Human Development approach. The instruments we used were the history Construction by inducing images and Semi structured Research. The results point to the complexity and importance of several contexts that involve the individual's social development.

Keywords: Down Syndrome. Inclusive school. Socialization. School context.

1 Universidade Federal Rural da Amazônia
2 Centro Universitário de Brasília
3 Universidade Federal do Pará
4 Universidade Paulista (Brasília)

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo conhecer as possíveis dificuldades enfrentadas por uma criança com Síndrome de Down no contexto escolar e propor contribuições visando sua inclusão neste espaço, levando em consideração o paradigma da Educação Inclusiva.

Acerca da Síndrome de Down, em 1866, John Langdon Down a apresentou e a reconheceu a partir dos seus estudos sobre genética. A causa dessa síndrome não é conhecida na íntegra, mesmo existindo um alto índice de investigações a seu respeito. Contudo, sabe-se que ela resulta de uma alteração genética decorrente de um cromossomo extra no par 21; sendo assim, a célula passa de 46 a 47 cromossomos. Esse desequilíbrio genético resulta em crescimento e desenvolvimento incompleto, todavia, isso não se caracteriza como uma anormalidade (DUARTE; COSTA; GORLA, 2017).

Geralmente, a identificação do indivíduo com essa síndrome é feita na ocasião do nascimento, devido à presença de características físicas que podem ser identificadas pela equipe médica. Outra forma de identificação se dá por testes pré-natais. Apesar dessas questões, é importante ressaltar que, assim como ocorre com todas as crianças, os indivíduos com essa síndrome possuem características dos seus pais, uma vez que herdam os genes desses e, desse modo, apresentam características diferentes entre si, por exemplo, cor do cabelo e olhos, estrutura corporal, padrões de desenvolvimento, dentre outros aspectos (SILVIA; KLEINHANS, 2006).

Atualmente, a Síndrome de Down representa uma das causas mais frequentes de deficiência intelectual, correspondendo a aproximadamente 18% das pessoas em instituições especializadas e abrangendo cerca de 300 mil pessoas no Brasil. Isso representa uma relação equivalente a 1 indivíduo com essa síndrome para 1.000 nascidos vivos, segundo o IBGE (2018). Por isso, destaca-se a importância de se buscar ferramentas para uma melhor vivência dessas pessoas na sociedade (IBGE, 2010).

Levando em consideração essa questão, observa-se a importância de pessoas com Síndrome de Down serem adequadamente inseridas nos espaços sociais, como sujeitos de direito, tendo as suas necessidades especiais atendidas e as suas potencialidades desenvolvidas. Um fator que pode interferir nesse processo de inclusão é a forma como essas pessoas são entendidas pelos demais. Segundo Pacheco e Alves (2007), existe um percurso histórico acerca de como a pessoa com deficiência foi entendida pela sociedade. Essa compreensão passou por quatro momentos históricos, que podem ser representados por paradigmas, indo da marginalização à inclusão social, quais sejam: marginalização, assistencialismo, integração e inclusão. O primeiro correspondeu à total exclusão da pessoa com deficiência na sociedade, inclusive, em algumas culturas antigas era recorrente realizar o assassinato dessas pessoas. Já o assistencialismo, trouxe a ideia de que a pessoa que outrora fora posta de lado também é portadora de uma alma,

necessitando de certos cuidados. Porém, isso ainda não garantiu a integração do deficiente na sociedade, de forma geral.

Enquanto isso, a integração social, segundo Pacheco e Alves (2007), está baseada no esquema médico da deficiência, o qual é percebido como um problema da pessoa, sendo o deficiente quem precisa ser tratado e reabilitado para se adequar à sociedade como ela é. Em outras palavras, a sociedade não se adequa ao deficiente, não existe uma troca entre o indivíduo e o ambiente no qual ele se encontra. Um exemplo disso seria matricular um aluno surdo na escola e essa não ter professores e/ou intérpretes que saibam Libras.

Por fim, o paradigma da inclusão social, que segundo Pacheco e Alves (2007) é o processo no qual a sociedade se adapta para incluir as pessoas com deficiência nos seus sistemas; concomitantemente, esses indivíduos se preparam para assumir os seus papéis na sociedade. É importante ressaltar que embora os paradigmas estejam relacionados a momentos históricos, expressando uma sequência cronológica de surgimento, ainda hoje é possível observar práticas que convergem com paradigmas passados. Um exemplo disso é que algumas instituições se declaram como inclusivas, mas, na realidade, têm prática convergente com o paradigma da integração. Isso ocorre porque continuam pensando dentro de um modelo médico, no qual a questão da inclusão e acessibilidade é individualizada, não sendo assumida como um objetivo coletivo, como responsabilidade do todo. Esse tipo de pensamento é expresso em falas que colocam na pessoa com deficiência a responsabilidade por se adequar ao sistema, sem que haja no sistema uma preocupação e até mesmo ação para que a inclusão ocorra.

Portanto, o que se observa atualmente é que a inclusão não é usualmente perceptível, de modo geral, devido às modificações necessárias que muitas vezes não são realizadas nos espaços sociais para que a pessoa com deficiência seja adequadamente incluída, seja na estrutura dos ambientes, no ambiente educacional, no processo de interação social, entre outros. Ao contrário disso, a pessoa deve fazer parte daquele local no qual ocupa e não apenas estar ali. Desse modo, vale salientar que todos esses paradigmas ainda coexistem na atualidade (PACHECO; ALVES, 2007).

Com relação ao processo de inclusão das pessoas com Síndrome de Down, de acordo com Figueredo (2009), produzir um ambiente de inclusão para essas crianças, assim como outras deficiências intelectuais, não é fácil, devido à existência social de estereótipos, cuja influência repercute negativamente e diretamente na execução dos direitos humanos. A criança com essa síndrome aprende em um ritmo diferente e possui necessidades de adaptações metodológicas de acordo com as suas especificidades. Contudo, isso não quer dizer que as crianças não irão desenvolver aspectos cognitivos e motores. A escola deve atuar como um ambiente estimulador, independentemente da criança possuir ou não alguma especificidade, de modo que elas possam ser estimuladas não apenas nos aspectos cognitivos, como também, nas questões motoras e socioafetivas.

Na perspectiva de promover condições que possibilitem a inclusão, Sassaki (2009), aponta seis dimensões que viabilizam a acessibilidade nos mais variados contextos, por isso, são vitais para o processo de inclusão e o bem-estar da pessoa com deficiência, são elas: arquitetônica (visa a eliminação de barreiras de natureza física), comunicacional (pretende banir barreiras de comunicação entre as pessoas), metodológica (propõe eliminar barreiras metodológicas e técnicas em diferentes espaços), instrumental (procura retirar entraves em instrumentos, utensílios, ferramentas), programática (intenciona modificar barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas) e atitudinal (objetiva eliminar preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações no comportamento da sociedade para com pessoas que possuem alguma deficiência). Tendo em vista os aspectos pontuados e as dimensões da acessibilidade, pode-se pensar em questões que visem contribuir para o processo de inclusão escolar da pessoa com Síndrome de Down, levando em consideração as dificuldades que podem ser enfrentadas nesse contexto.

Segundo Vygotsky (1994), o ambiente é mutável e dinâmico, exercendo um papel variado no desenvolvimento infantil, dependendo da idade da criança. À medida que ela se desenvolve, o seu ambiente também muda e, conseqüentemente, a sua forma de relação com esse meio se altera. Contudo, o ambiente a que nos referimos não é apenas o ambiente do lar da criança, mas também outros ambientes que ela começa a frequentar em cada momento da sua vida, tais como a creche, o jardim-de-infância, a pré-escola, escola. Portanto, o ambiente não deve ser entendido como uma entidade estática e periférica em relação ao desenvolvimento infantil.

A influência do ambiente no desenvolvimento psicológico da criança ocorre, segundo Vygotsky (1994), basicamente pela experiência emocional do indivíduo. Em uma experiência emocional estão em relação tanto as características próprias do indivíduo, como aquelas do ambiente/ou contexto, mas não é qualquer experiência que se torna relevante para o curso futuro do desenvolvimento da criança. Em decorrência disso, as situações vividas em cada ambiente/ou contexto podem influenciar diferentemente as várias pessoas que ali convivem, uma vez que, cada criança pode ter uma percepção diferente de um evento, experienciando-a de um modo particular e, conseqüentemente, a influência desse sobre o desenvolvimento de cada criança é muito peculiar. É nesse contexto que inserimos a nossa criança com SD, a qual apresenta limitações nas suas capacidades, porém, ela não está imune às transformações do seu ambiente.

Na concepção de Vygotsky (1994), o ambiente já possui as fontes necessárias para o desenvolvimento da criança e, portanto, apresenta uma forma apropriada que deve estar em relação com a forma rudimentar da criança para que o desenvolvimento possa ocorrer sem falhas. A possibilidade de um fracasso em algum aspecto do desenvolvimento decorre da inexistência dessa forma ideal apropriada no ambiente, não havendo, assim, a interação da criança com ela mesma. Contudo, não é apenas Vygotsky ressalta a importância do ambiente para o desenvolvimento humano.

É interessante destacar também a contribuição de Bronfenbrenner (1977, 1979/1996, 1986, 1992), para quem a pessoa é concebida como um todo funcional em que os diversos processos psicológicos – cognitivo, afetivo, emocional, motivacional e social – relacionam-se de forma coordenada um com o outro. Para esse autor, o ambiente/contexto está estruturado em níveis: macrossistema, exossistema, mesossistema e microsistema e cada um influencia e é influenciado pelo outro. Em decorrência da conexão existente entre estes sistemas sociais, uma pessoa no microsistema familiar é influenciada por todos os outros sistemas e é nessa interação que ela se desenvolve.

Esses quatro níveis de organização do ambiente propostos por Bronfenbrenner (1977, 1979/1996) proporcionam uma ideia ampla de como a criança, incluindo aquela com SD, é influenciada pelos diversos contextos em que está em contato e, especificamente, pela cultura em que está inserida, pois o desenvolvimento não pode ser entendido sem levar em consideração o processo distal. Tal processo envolve as condições históricas, culturais, sociais e, também, ambientais que, por sua vez, estão em relação indireta com a pessoa em desenvolvimento (TUDGE; GRAY; HOGAN, 1997).

Portanto, a criança se desenvolve em um contexto social e humano que lhe dá a possibilidade de interiorizar experiências e construir os seus sistemas de significados, contribuindo para emergirem novas formas de organização. Nesse sentido, a criança com SD tem a possibilidade de vivenciar novos domínios e de construir-se como pessoa ativa e cidadã dentro da nossa cultura. O ambiente da família constitui o primeiro universo de socialização da criança e é o que sofre as mais profundas transformações no nascimento de uma criança DM, não só em termos de reações e sentimentos dos seus membros, como também de estrutura e funcionamento da família. A literatura (BRITO; DESSEN, 1999; CASARIN, 1999; CUSKELLY; DADDS, 1992; LEARY; VERTH, 1995; MINNES, 1998; PEREIRA-SILVA; DESSEN, 2001; SLOPER; KNUSSEN; TURNER; CUNNINGHAM, 1991) demonstra uma grande variedade de reações e sentimentos vivenciados pela família, sugerindo que cada uma apresenta recursos diferentes para enfrentar as dificuldades com as suas crianças deficientes.

Sobre o desenvolvimento da criança, segundo Pereira-Silva e Dessen (2001), a família, pelas relações estabelecidas entre os seus membros, pode proporcionar à criança um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente para aquelas com deficiência mental, as quais requerem atenção e cuidados específicos. A família, sendo o primeiro universo de relações da criança, traz em si uma enorme carga emocional que tem uma ação profunda sobre a personalidade dos seus membros (REY; MARTINEZ, 1989). As relações estabelecidas nesse microsistema possuem características específicas de unicidade e complexidade, constituindo um contexto em desenvolvimento (KREPPNER, 1992).

Para Kreppner, pode-se entender a complexidade das relações familiares pela perspectiva da família como um ambiente não compartilhado, cujas relações entre os seus membros

geram experiências diferenciadas para cada um. Portanto, cada membro da família vivencia, de maneira particular, a chegada de uma criança com deficiência. O momento do nascimento de uma criança com deficiência é um dos mais difíceis para a família como grupo e para cada um dos seus membros, individualmente, podendo haver alterações nos relacionamentos, especialmente no desenvolvimento do vínculo mãe-bebê (BOLSANELLO, 1998) e até um desequilíbrio inicial, para depois haver uma adaptação mais adequada do grupo (BRITO; DESSEN, 1999; PETEAN, 1995; TAVEIRA, 1995).

Especificamente com relação às famílias de crianças com SD, Casarin (1999, p. 274) afirma que “a família precisa repensar o significado da síndrome de Down para que, reformulando a imagem deformada que possuía, possa construir uma outra, não idealizada, que viabilize seu relacionamento com a pessoa portadora da síndrome”. Dessa forma, a reorganização familiar pode ficar mais fácil, e, nesse caso, o ambiente familiar pode contribuir para o desenvolvimento e crescimento da criança com SD. Contudo, o ambiente pode dificultar essa reorganização interna da família, principalmente porque o nascimento de uma criança, por si só, já traz modificações em diversas dimensões das relações entre os membros de uma família (DESSEN, 1997; KREPPNER, 1989, 1992). O equilíbrio da família após o nascimento de uma criança com deficiência é restabelecido de maneira variada, dependendo dos recursos psicológicos utilizados para tal fim.

O processo de inclusão das crianças com Síndrome de Down, de acordo com Figueredo (2009), requer produzir um ambiente de inclusão para essas crianças e, assim como em outras deficiências intelectuais, não é fácil, devido à existência social de estereótipos, cuja influência repercute negativamente e diretamente na execução dos direitos humanos. Nos últimos anos, é possível observar avanços com relação a garantia de direitos às pessoas com deficiência, como é o caso da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece no seu segundo artigo:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

A Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, desde a sua primeira proposição em 1977, postula o desenvolvimento como um processo interativo, entre o indivíduo e o meio (contexto) no qual está inserido. O microsistema é o ambiente em que se estabelecem relações diretas face a face. Assim, existem tantos microsistemas como os ambientes frequentados, como exemplo, família, escola, emprego, grupo de amigos, entre outros meios. A agregação desses vários microsistemas origina o mesossistema. Embora haja ambientes que não são diretamente frequentados pelo indivíduo, eles existem e influenciam também o seu desenvolvimento: exossistema. Ele pode ser exemplificado pelo ambiente de trabalho dos pais, ao qual

a criança não acede diretamente, mas é influenciada por ele, já que a qualidade desse ambiente influenciará a disposição dos pais e, conseqüentemente, a tonalidade afetiva que constitui na relação com os seus filhos. Por fim, há o macrosistema composto pelas leis, regras e normas de uma determinada sociedade. Um exemplo disso concerne às sociedades contemporâneas, que têm preocupação pelo desenvolvimento infantil, considerando-se que um desenvolvimento saudável não envolve, somente, cuidados físicos e funcionais, mas também afetivos e relacionais.

Com essa proposta, Bronfenbrenner e os seus seguidores (1977, 1995, 1998, 2000) contextualizaram o desenvolvimento como um processo interativo, no qual o ser humano não é encarado como um receptor das características ambientais, mas antes um elemento ativo, com capacidade de intervir no seu meio e alterar as suas circunstâncias. Essa perspectiva foi fortalecida em 1995, quando o autor introduziu o conceito de processos proximais. Os processos proximais caracterizam-se pelo estabelecimento de uma interação recíproca, progressivamente mais complexa, entre um organismo humano e as pessoas/objetos do seu ambiente imediato, em que ambas as partes se mantêm ativas e se estimulam mutuamente.

Questão Norteadora

Quais são as dificuldades enfrentadas por crianças com Síndrome de Down no processo de aprendizagem escolar e de que forma o espaço escolar pode se constituir como um espaço inclusivo?

MÉTODO

Delineamento

A pesquisa, quanto a sua abordagem, é qualitativa, pois permite compreender conteúdos subjetivos da participante, que não poderiam ser observados objetivamente. O estudo foi de caráter descritivo e exploratório, uma vez que permitiu descrever o fenômeno estudado, assim como explorar as dificuldades enfrentadas pela criança com SD. O estudo de caso foi escolhido como procedimento de pesquisa, já que este trabalho se caracteriza por estudar as interações ambientais de uma unidade: indivíduo, grupo ou comunidade, selecionado pela sua especificidade, sendo usado para descrever um processo ou efeitos de um evento ou de uma intervenção.

Como forma de análise, optou-se pela análise de conteúdo, avaliando a história contada ou relatada pela participante, o que permitiu conhecer alguns indicadores para a discussão de temáticas teóricas construídas neste estudo.

Participante

Criança com Síndrome de Down, do sexo feminino, com 6 anos de idade, inserida no Jardim I.

Local

Escola Particular de Ensino Infantil, localizada no Lago Sul, Brasília – DF.

Instrumentos

Construção de uma história com figuras indutoras, a partir da apresentação de gravuras que simulam diferentes situações de uma criança na escola.

Entrevista semiestruturada, elaborada com perguntas indutoras que provocam a participante inserir na história vivências e sentimentos da personagem em relação às diversas situações da escola, caso ela não falasse espontaneamente.

Procedimento de Coleta de Dados

- a)Três encontros estabelecidos;
- b)Autorização dos pais e escola, envio do TCLE;
- c)Concordância da criança na participação (Assentimento);
- d)Sala de aula livre preparada com recursos lúdicos e brinquedos;
- e)As imagens foram apresentadas à medida que a criança fosse desenvolvendo sua história, para que escolhesse as que mais se adequassem à sua narrativa;
- f)O discurso livre e subjetivo também foi estimulado por estímulos e da criação de vínculo, na ambientação, guiado pela entrevista semiestruturada.

O encontro foi gravado (Celular com gravador).

Procedimentos de análise

Pode-se, por assim dizer, que o método de análise de conteúdo é balizado por duas fronteiras: de um lado a fronteira da linguística tradicional e do outro o território da interpretação do sentido das palavras (hermenêutica). Se o caminho escolhido voltasse para o domínio da linguística tradicional, a análise de conteúdo abarcaria os métodos lógicos estéticos, o qual busca os aspectos formais típicos do autor ou texto (CAMPOS, 2004).

Nesse território, o estudo dos efeitos do sentido, da retórica (estilo formal), da língua e da palavra, invariavelmente evolui, na linguística moderna, para a “análise de discurso”. No outro lado, sob a fronteira da hermenêutica, os métodos são puramente semânticos, subdividin-

do-se em métodos psicológico-semânticos, que pesquisam as conotações que formam o campo semântico de uma imagem ou de um enunciado e em métodos semânticos estruturais, que se aplicam a universos psico-semânticos ou sócio semânticos mais ampliados (CAMPOS, 2004).

Dessa forma, Bardin configura a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 1977).

Procedimentos éticos

O caso apresentado neste estudo foi extraído da pesquisa em andamento “Estrutura e Dinâmica Familiar de um filho com deficiência intelectual e/ou múltipla e repercussões na fratria”, encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos do UniCEUB, sob o registro CAAE: 00259018.0.0000.0023 e o Parecer nº 3.023.674, seguindo as normas da Resolução no 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, que trata de ética em pesquisa com seres humanos, conforme constou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Responsável legal (Anexo C) e Termo de Assentimento (Anexo D). Foi garantido o sigilo da identidade dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das respostas obtidas pelos questionários aplicados tanto com a criança como também com a mãe da criança, foram observados alguns indicadores que possibilitaram trazer uma discussão e relação acerca dos resultados obtidos a partir de dois níveis de análise do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner: o pessoal e o contextual.

Nível Pessoal

A análise a partir da perspectiva do nível pessoal da participante permitiu construir alguns indicadores a respeito da criança, especialmente no que diz respeito aos aspectos emocionais e afetivos. No início da entrevista já se percebe que a criança é simpática e tem uma capacidade grande de se relacionar com outras crianças e de criar vínculo:

E: e quando você chega a escola, tem muito amigos?

C: tem, muito.

E: você tem um melhor amiguinho, aqui na escola?

C: tenho

E: e quem é?

C: você (sorri para a entrevistadora)

E: você gosta de brincar com todo mundo, ou sozinha?

C: com todos os amigos

E: e eles gostam de brincar com você?

C: sim, gostam.

E: e, você gosta da professora?
C: sim.

Aqui, percebe-se que a criança não possui dificuldade em se expressar e, até mesmo, em mostrar as suas preferências, demonstrando que o processo de inclusão pode proporcionar à criança um fator de segurança, uma vez que ela se sente acolhida e amparada tanto pela sua professora, como também pelos seus colegas, razão pela qual é possível perceber em sua fala essa sua afetividade.

Ainda com relação aos aspectos relacionados ao nível pessoal da criança entrevistada, é possível perceber que a aluna exerce suas atividades de forma autônoma, dentro de suas limitações, constituindo-se como elemento ativo (protagonista). Em alguns trechos da entrevista com a criança é possível perceber essa independência e essa autonomia dela, por exemplo, quando ela expõe que volta para casa “sozinha”, acompanhada pelo tio da van escolar. Em outro trecho, a criança relata que quando chega em casa, ela gosta de brincar sozinha, de brincar com o seu animal de estimação e de assistir televisão, mostrando um certo grau de autonomia ao desenvolver essas atividades de maneira independente.

Por fim, ainda com relação a essa questão da autonomia e da independência da criança, quando perguntada se ela dorme sozinha, a criança não hesitou logo em responder que “sim, durmo sozinha”, e que, “é eu sou corajosa”.

Nível Contextual

Na fala da participante foram observados alguns indicadores que permitiram a discussão construída neste estudo, o conceito de processos proximais (estabelecimento de uma interação recíproca de seu ambiente imediato).

De acordo com a proposta de Bronfenbrenner (1977, 1979/1996, 1986, 1992), foi contextualizado o desenvolvimento como um processo interativo, no qual o ser humano não é encarado como um receptor das características ambientais, mas um elemento ativo, com capacidade de intervir no seu meio e alterar as suas circunstâncias.

No que diz respeito ao contexto familiar, é importante ressaltar que a família também se constitui como um importante indicador do desenvolvimento da criança, constituindo-se como um Microsistema, no sentido de que esse é o sistema mais imediato em que o sujeito estabelece suas relações sociais. Pela entrevista feita com a mãe, foi possível compreender que o apoio da família no desenvolvimento da criança sempre esteve presente, desde o seu nascimento até o presente momento, mostrando-se engajados de modo ativo na vida dela.

A mãe, por exemplo, relata que vivenciou o pós-parto como sendo um momento de muito amor e união, apesar da angústia devido à saúde frágil do bebê, tendo em vista a deficiência. Isso demonstra que por mais que a deficiência possa trazer aspectos de insegurança, que podem refletir no desenvolvimento da criança, a família, pelo acolhimento e pelo amor nutridos

à criança, sempre buscou as melhores condições para esse desenvolvimento, buscando sempre os melhores profissionais para cuidar dela.

Esse acolhimento e essa preocupação, a partir da vivência da deficiência dentro da família, também se refletiu no tratamento que a sua irmã mais velha dispensa à criança, uma vez que como a mãe relata, a sua irmã sempre tenta protegê-la, demonstrando uma preocupação no sentido de não deixar ninguém “falar mal” e, quando questionada, sempre relata que “ama muito a irmã”.

Um aspecto relevante para se tratar quando se pensa no nível contextual é justamente ponderar o papel que a escola desempenha na vida da criança, sendo certo que na perspectiva de Bronfenbrenner (1977, 1979/1996, 1986, 1992), a instituição de ensino pode se constituir com um Mesossistema. Percebe-se que a criança possui um vínculo forte com o ambiente escolar, seja por meio de sua professora, seja pelos seus colegas de classe. Em diversos trechos da entrevista, a criança relata que gosta muito de ir à escola, que possui diversos amigos, que gosta muito da professora e de brincar com os seus colegas.

Um trecho de fala importante para se pensar a necessidade que a escola desempenha no cotidiano da criança, foi quando a entrevistadora perguntou se ela ia embora sozinha, e a criança de pronto responde: “não quero embora”, mostrando essa conexão tão forte que ela possui com a sua escola. Assim, o ambiente escolar atua de modo que ela se sente estimulada não apenas nos aspectos cognitivos, como também, nas questões motoras e socioafetivas.

Por fim, quando se pensa no nível do Macrossistema, caracterizado por Brofrenbenner por um contexto amplo e que conglomera os níveis citados anteriormente, composto pela cultura, pelas políticas da área da saúde, educação, economia, dentre outros aspectos (BUCHER; FERREIRA, 2017), é possível perceber, pela fala da mãe, como as condições financeiras da família influenciam de certa forma o desenvolvimento da criança, uma vez que se configuram favoravelmente, possibilitando diversos acessos aos profissionais, a uma escola particular inclusivos e outros recursos para um melhor desenvolvimento da criança, estimulando-a.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo conhecer as possíveis dificuldades enfrentadas por uma criança com Síndrome de Down no contexto escolar e propor contribuições, visando a sua inclusão nesse espaço, levando em consideração o paradigma da Educação Inclusiva.

A partir das informações obtidas, foi possível compreender que a esfera da inclusão escolar se constitui de diversos contextos, que podem estar ou não relacionados diretamente com a pessoa com deficiência intelectual, como, por exemplo, as vivências e as leis acerca da deficiência. Reduzir esse tema a uma única perspectiva reduziria a complexidade da dimensão do assunto trabalhado.

Com isso, percebe-se que a abordagem escolhida, o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, foi primordial para uma compreensão dinâmica e que abrangesse diferentes contextos sobre um tema complexo.

Os resultados deste estudo não demonstram dificuldades pela participante na inclusão em uma escola regular, sendo um detalhe importante para compreendermos o papel significativo do projeto pedagógico que prioriza o processo de inclusão.

Por se tratar de um estudo de caso, a presente pesquisa não busca padronizar os resultados como universais, mas complementar, ampliar e aprofundar a construção de conhecimento e pesquisas no âmbito da integração entre o processo de inclusão escolar e as singularidades das pessoas que apresentam deficiência intelectual.

À guisa de conclusão, percebe-se que há uma grande carência na literatura de estudos referentes à perspectiva do próprio indivíduo com deficiência intelectual. Assim, sugere-se que se desenvolvam um maior número de pesquisas que enfatizem a perspectiva da deficiência intelectual, pela ótica do próprio sujeito, dando ênfase às suas vivências, experiências e singularidades.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. A. M.; ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; Figueiredo, R. V. **Atendimento Educacional Especializado: Orientações gerais e educação a distância**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf. Acesso em: 30 de junho de 2021.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, 4(2), 2005. Disponível em: <http://www.cienciacognição.org>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 de junho de 2021.

BRONFENBRENNER, U. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, Washington, v. 32, 513-531, 1977.

BRONFENBRENNER, U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. **Developmental Psychology**, Bowling Green, v. 22, p. 723-742, set. 1986.

BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. In: VASTA, R. (Org.). **Six theories of child development**. London: Jessica Kingsley Publishers, 1992. p. 187-243.

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

DUARTE, E., COSTA, L.; GORLA, J. **Síndrome de Down: crescimento, maturação e atividade física**. São Paulo: Phorte, 2017.

FERREIRA, M.M. **Educação Inclusiva: Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo 1 do ensino fundamental**. Orientador: Fátima Eliana Frigato Bozzo. 2009. 11 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Lins, SP, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

PACHECO, K. M. D.; ALVES, V. L. R. Tendências e Reflexões. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiatr.**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 242-248, dez. 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

VOIVODIC, M. A.; STORER, M. R. O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. **Revista Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872002000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 de junho de 2021.