

A INSERÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO FILHO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E A SUA MÃE

Luiza Mônica Assis da Silva ¹

Christoph de Oliveira Käßpler ²

Júlia Oliveira Teixeira³

Janaina Moreira Pedroso ⁴

Resumo: O objetivo deste estudo foi compreender os múltiplos contextos e as perspectivas do sujeito com deficiência intelectual e da sua família, no que se refere à inclusão escolar, analisando os impactos da inclusão escolar e da deficiência intelectual na vida. Adotou-se a perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner na análise do Microssistema, Mesossistema, Exossistema, Macrossistema e Cronossistema. O método empregado foi o qualitativo, por um estudo de caso. Participaram da pesquisa um homem de 19 anos de idade, com diagnóstico de Deficiência Intelectual Moderada, frequentador do 3º ano do ensino médio do ensino regular em uma escola pública no Distrito Federal, e a sua mãe. Os instrumentos utilizados foram: o Ciclo de Vida da Família; Ecomapa; Genograma; Construção de História pelas Imagens Indutoras; duas entrevistas com questões semiestruturadas e um questionário de pais. Os resultados mostram as dificuldades encontradas pelo participante na inclusão em uma escola regular e reforçam que considerar as experiências e as percepções do sujeito e da sua família acerca da inclusão escolar contribuem para o aprimoramento do processo, assim como beneficiam o aprendizado e a superação da segregação de pessoas com deficiência nesse ambiente.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Teoria bioecológica. Paradigma sistêmico. Inclusão Escolar. Ecologia do Desenvolvimento Humano.

Abstract: The aim of this study was to understand the multiple contexts and perspectives of the subject with intellectual disability and his family about school inclusion, analyzing the impacts of school inclusion and intellectual disability on these individuals' lives. Bronfenbrenner's Bioecological perspective was adopted in the analysis of the Microsystem, Mesosystem, Exosystem, Macrosystem and Chronosystem. We used a qualitative method through a case study. The participant of this research was a 19-year-old man, diagnosed with Moderate Intellectual Disability, attending the 3rd year of high school in regular education at a public school in the Federal District. The instruments used were the Family Life Cycle; Ecomap; Genogram; Construction of History through Inductive Images; Two interviews with semi-structured questions;

1 Centro Universitário de Brasília

2 Technische Universität Dortmund / Alemanha

3 Centro Universitário de Brasília

4 Universidade Federal do Pará

and a Parents questionnaire. The results show the difficulties encountered by the participant in inclusion in a regular school and reinforce that considering the experiences and perceptions of the subject and his family about school inclusion contribute to the improvement of the inclusion process, as well as benefiting the learning and overcoming of the problem segregation of people with disabilities in this environment.

Keywords: Intellectual Disability. Bioecological theory. Systemic Paradigm. School inclusion. Ecology of human development.

INTRODUÇÃO

A American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD - caracteriza a deficiência intelectual pelas limitações tanto do funcionamento intelectual, no que se refere a capacidade mental de aprendizado, resolução de problemas, dentre outros, quanto dos comportamentos adaptativos (AAIDD, 2021). A American Association on Mental Retardation (AAMR) também adotou a nomenclatura Deficiência Intelectual em detrimento ao retardo mental e a definiu como incapacidade por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo do sujeito nos seus diversos âmbitos (VOLTRONE; MENDES, 2012).

O American Psychiatric Association DSM- 5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014) prescreve três critérios que devem ser preenchidos, sendo o primeiro relativo aos déficits intelectuais como raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica, dentre outros, que sejam confirmados tanto pela avaliação clínica, quanto por testes de inteligência que foram devidamente padronizados. O segundo critério é referente aos déficits das funções adaptativas, em que há como resultado o fracasso em alcançar e atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. O último critério se refere ao início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento do sujeito.

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, mais conhecida como Classificação Internacional de Doenças – CID 10 ainda utiliza a terminologia “retardo mental”, caracterizada pelo desenvolvimento incompleto ou por uma interrupção do funcionamento intelectual, em que há um comprometimento das faculdades de níveis globais de inteligência, ou seja, há um comprometimento das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. Além disso, também é descrito que o retardo mental pode ser acompanhado de outro transtorno, seja ele físico ou mental (OMS, 2009). No Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (2014), o termo Deficiência Intelectual equivale ao diagnóstico da CID-11 de Transtornos do Desenvolvimento Intelectual. Além disso, há a especificação da gravidade atual do transtorno, podendo ser leve, moderada, grave e profunda.

O atendimento educacional para alunos com deficiência passou a ser garantido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), de 1961, e estabelece que a educação nacional deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, sendo a educação um direito de todos (BRASIL, 1961). O artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece o dever do Estado com a educação o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, além disso, no inciso III é garantido o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei nº 13.146 institui a inclusão da Pessoa com Deficiência, a fim de se promover condições de igualdade, principalmente no que se refere ao exercício dos direitos e das liberdades fundamentais do sujeito com deficiência (BRASIL, 2015), ou seja, essa lei visa a inclusão social e a cidadania. O art. 3º estabelece que para a aplicação, devem ser consideradas as questões referentes à acessibilidade, ao desenho universal (se refere a produção de produtos, ambiente, programas e serviços passíveis de utilização de todas as pessoas, sem haver necessidade de adaptação para uma parcela da população), tecnologia assistiva, barreiras que impeçam a participação social da pessoa, profissional de apoio escolar na qual há o auxílio de uma pessoa no exercícios de atividades como alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência, além de auxiliar a atuar nas atividades escolares que forem necessitadas.

A inclusão da Pessoa com Deficiência é um direito, contudo muitas crianças e adultos com deficiência têm sido historicamente excluídos das oportunidades de educação (VELTRONE, 2011). Isso começou a mudar quando passou a ser exigido na legislação a inclusão desses sujeitos no sistema educacional.

A deficiência intelectual é vista como parte do público-alvo da Educação Especial, necessitando, então, de um atendimento especializado. Dentre os alunos com necessidades especiais, a maior parte dos sujeitos encaminhados são os alunos com Deficiência Intelectual, sendo que as queixas desses alunos vistos, nas perspectivas dos professores, estão voltadas ao déficit de aprendizagem quando comparado com outras crianças, principalmente no que se refere à leitura e à escrita. Embora a política educacional brasileira enfatize a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas comuns, grande parte dos alunos com deficiência intelectual continua matriculado em classes/escolas especiais (PLETSCH; GLAT, 2012). Segundo Gonzalez Rey e Gomes (2008), no processo de inclusão escolar do aluno portador de deficiência intelectual, a singularidade de cada sujeito deve ser realçada. A particularidade de cada indivíduo advém da sua história de vida particular, das suas vontades e desejos, das suas próprias singularidades, dos contextos em que o sujeito está inserido, não sendo para esses sujeitos um processo unicamente voltado para uma compensação de formação acadêmica-profissional, mas para as suas próprias expectativas, anseios, vontades e perspectivas.

Para melhor compreender a singularidade e os aspectos que permeiam o processo de inclusão, adotamos a abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Bronfenbren

ner. Essa perspectiva considera o desenvolvimento humano como o fenômeno que engloba as modificações e continuidades das características biopsicológicas dos humanos, sendo que esse fenômeno permeia quatro níveis dinâmicos que estão interrelacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo (BUCHER; FERREIRA, 2017).

O primeiro conceito-chave/nível, de acordo com Bucher e Ferreira (2017), é o Processo. Nos Processos Proximais, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo progressivo complexo de interações recíprocas entre sujeitos biopsicológicos ativos e com objetos e símbolos que estão compondo o ambiente externo a esse sujeito. Essa relação deve ocorrer de modo regular e por períodos extensos.

O segundo nível apresentado pelo autor Tudge (2008) é a Pessoa. O enfoque é dado às características individuais que os sujeitos carregam para outros contextos sociais. Há uma diferenciação entre três tipos de características. A primeira concerne à demanda - são as características de “estímulo imediato”, como cor da pele, aparência física, idade, gênero, dentre outros aspectos. A segunda se refere às características de recurso, que não são passíveis de serem identificadas imediatamente, pois são os recursos cognitivos e emocionais, sociais e materiais. Por último, há as características de força, como o temperamento, a motivação, a persistência, dentre outros fatores.

Bucher e Ferreira (2017) explicitam o terceiro nível, o Contexto, que engloba sistemas interrelacionados: Microsistema, Mesossistema e Exossistema. O Microsistema é caracterizado pelo meio em que o sujeito nasce e se desenvolve, como o núcleo familiar. O Mesossistema se refere às relações de dois ou mais microsistemas e pode ser entendido como um conjunto de ambientes que o indivíduo convive no decorrer da sua vida e que permitem identificar a rede de apoio social, como as escolas, posto de saúde, clube, igrejas, dentre outros meios. No Mesossistema, há uma transição do sujeito no mundo externo e a inclusão se torna um aspecto relevante na socialização da criança. O Exossistema é composto por ambientes externos ao indivíduo que influenciam no seu desenvolvimento, sendo que o sujeito não precisa necessariamente estar presente fisicamente nesses contextos. No Macrosistema, são encontrados padrões externos aos microsistemas, Mesossistema e Exossistema e se trata de um contexto mais amplo como a cultura em que o sujeito está inserido, as crenças, costumes, valores, preconceito, as políticas educacionais, econômicas e de saúde.

O quarto conceito-chave é o Temporal, que de acordo com Carvalho-Barreto et al. (2009) formam o Cronossistema. Esse, por sua vez é composto pelos níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O primeiro se refere à continuidade e à descontinuidade das relações bidirecionais entre os sujeitos que estão inseridos em um determinado contexto e ambiente, ou seja, é o que está ocorrendo quando uma atividade ou interação estão sendo realizadas. O segundo, mesotempo, refere-se, segundo Carvalho-Barreto et al. (2009) e Tudge (2008), aos intervalos temporais em que os eventos do microtempo ocorrem, como dias, semanas, anos. Os autores

caracterizam o macrotempo como as mudanças que acontecem na sociedade e afetam os indivíduos, ou seja, os processos de desenvolvimento variarão de acordo com o evento histórico que está ocorrendo quando o indivíduo está vivendo o seu aqui e agora. Nesse sentido e à luz do modelo Bioecológico, o objetivo desta pesquisa é compreender os múltiplos contextos e as perspectivas do sujeito com deficiência intelectual e de sua família no que se refere à inclusão escolar, analisando os impactos da inclusão escolar e da deficiência intelectual na vida desses indivíduos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa de Minayo (2010), com o tipo de estudo de caso descritivo e exploratório (SULZBACH, 2019). A pesquisa seguiu a Resolução 466/12 para estudos com humanos com aprovação no Comitê de ética de Pesquisa registro CAAE: 00259018.0.0000.0023, parecer no 3.023.674.

Os participantes desta pesquisa foram um homem de 19 anos de idade e a sua mãe (foram usados nomes fictícios, sendo Leonardo o pesquisado e Carolina a mãe, bem como nos demais citados). Leonardo cursou o 3º ano do ensino médio do ensino regular em uma escola pública no Distrito Federal e teve o diagnóstico de Retardo Mental Moderado. Foi adotado apenas um critério de inclusão para a participação do sujeito: a inclusão do participante em uma escola que aceite pessoas com deficiência.

Foram utilizados os instrumentos: Ciclo de Vida da Família, Ecomapa, Genograma e Construção de história por imagens indutoras. Ademais, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas e aplicado o Questionário de Pais.

Foram realizadas duas visitas na residência do participante, localizada no Distrito Federal. A primeira visita teve duração de duas horas, a segunda visita teve duração de uma hora. No primeiro dia foram realizados o Genograma e a construção de história por figuras. Além disso, também foram respondidos o questionário dos pais e as duas entrevistas semiestruturadas, uma pela mãe e outra pelo Leonardo. A criação da história ocorreu com base em uma das entrevistas semiestruturadas e com as imagens que foram sendo apresentadas, para que o participante escolhesse as que mais se adequavam a história que estava sendo contada.

No segundo encontro foram realizados o Ecomapa, ciclo da vida e algumas perguntas da entrevista semiestruturada que não foram respondidas no primeiro encontro. Durante as entrevistas foram formuladas outras questões à medida que os participantes (mãe e o participante) iam criando a narrativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

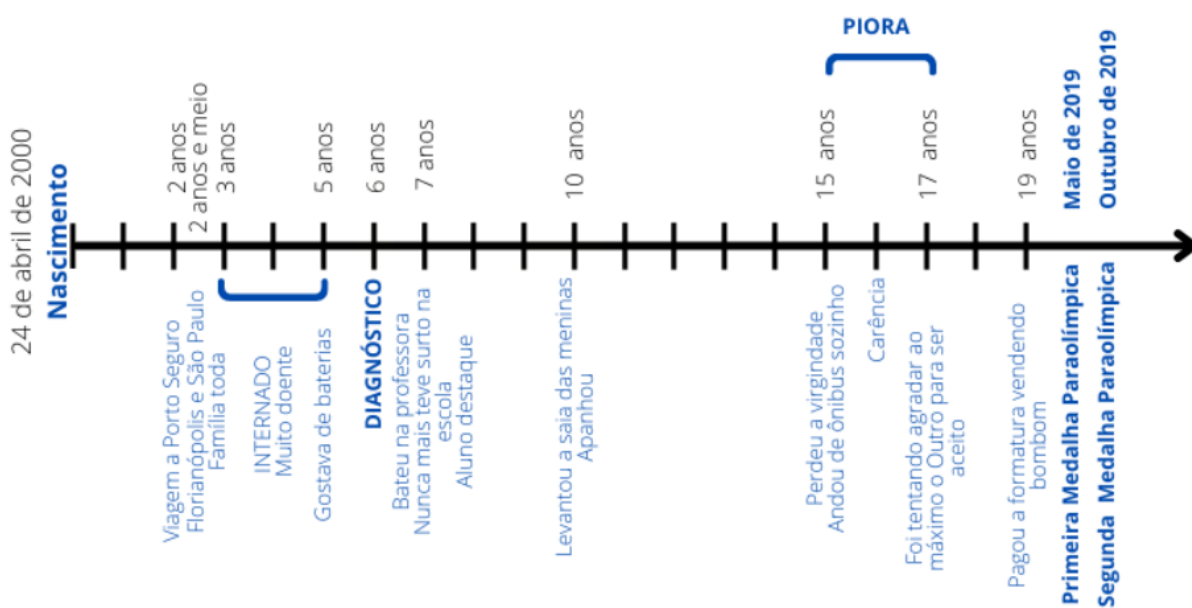
Os dados foram analisados com base nos conceitos-chave/níveis do Modelo Bioecológico.

Nível Pessoal

Ao analisar as características pessoais do Leonardo, tornou-se possível perceber a “necessidade de servir o outro”, como sua mãe relatou, que é transposta em diversas situações sociais que Leonardo interage. As características de demanda de Leonardo não causam impacto pejorativo em terceiros ao estabelecer novos contatos, pois a sua aparência física se assemelha a de outros homens da sua idade. Ao contrário das características de demanda, as características de recurso de Leonardo são percebidas por outros indivíduos e causam diversos tipos de impacto. Segundo a mãe: “Na escola sempre deixavam ele mais de canto. Os meninos zoavam, chamavam ele de mongol, as meninas também ficavam rindo dele”.

Pela fala de Carolina, ao realizar o ciclo de vida (Figura 1) e ao responder a entrevista semiestruturada, tornou-se possível analisar as características de força de Leonardo (persistência e motivação) quando ela ressalta a busca constante do seu filho pela sua independência: “Ele pagou a formatura dele todinha vendendo bombom. E com esse mesmo dinheiro, ele comprou um celular pra ele na loja, lá no Carrefour, novinho e à vista. Tudo isso foi ideia dele. Desde uns dez anos, tudo o que ele quer, ele corre atrás. Ele não espera ninguém fazer”.

Figura 1- Ciclo de vida desenhado em conjunto com a mãe do participante foco da pesquisa



Nível Processual

Tornou-se possível perceber a relação do participante Leonardo e da sua mãe e, pe-

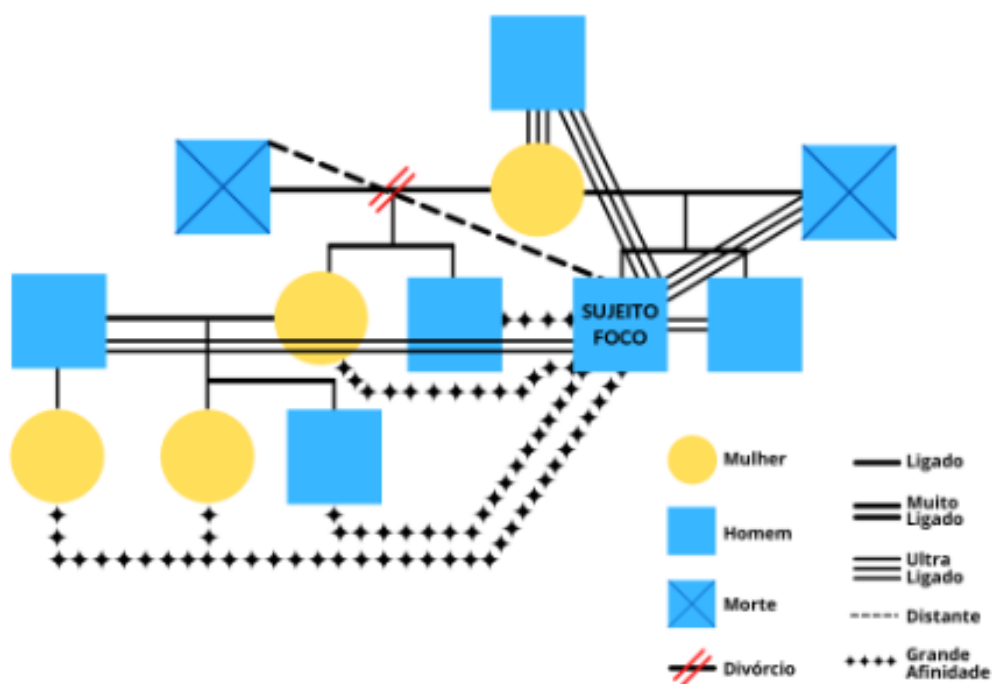
las interações recíprocas, houve desenvolvimento emocional, social e intelectual. Temos como exemplo a fala de Carolina: “Eu sempre acreditei que no tempo certo ele vai crescer, vai aprender, vai terminar a faculdade. Eu nunca pensei que ele não iria conseguir, ele tem um atraso, mas no tempo certo eu sei que ele vai conseguir vencer”.

Nível contextual

De acordo com Bucher e Ferreira (2017), Bronfenbrenner ressalta que o contexto é o cerne da ecologia do desenvolvimento. O indivíduo inserido em um contexto irá interagir com o ambiente e, conseqüentemente, os processos de desenvolvimento irão ocorrer.

Pelo Ciclo de vida (Figura 1), Genograma (Figura 2), Construção de História (Figura 3), Ecomapa (Figura 4) e as entrevistas semiestruturadas realizados com os participantes, tornou-se possível analisar e compreender o processo de desenvolvimento de Leonardo e as suas interações com o ambiente e com outros indivíduos.

Figura 2 – Genograma



Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 3 - Construção de história por ilustrações



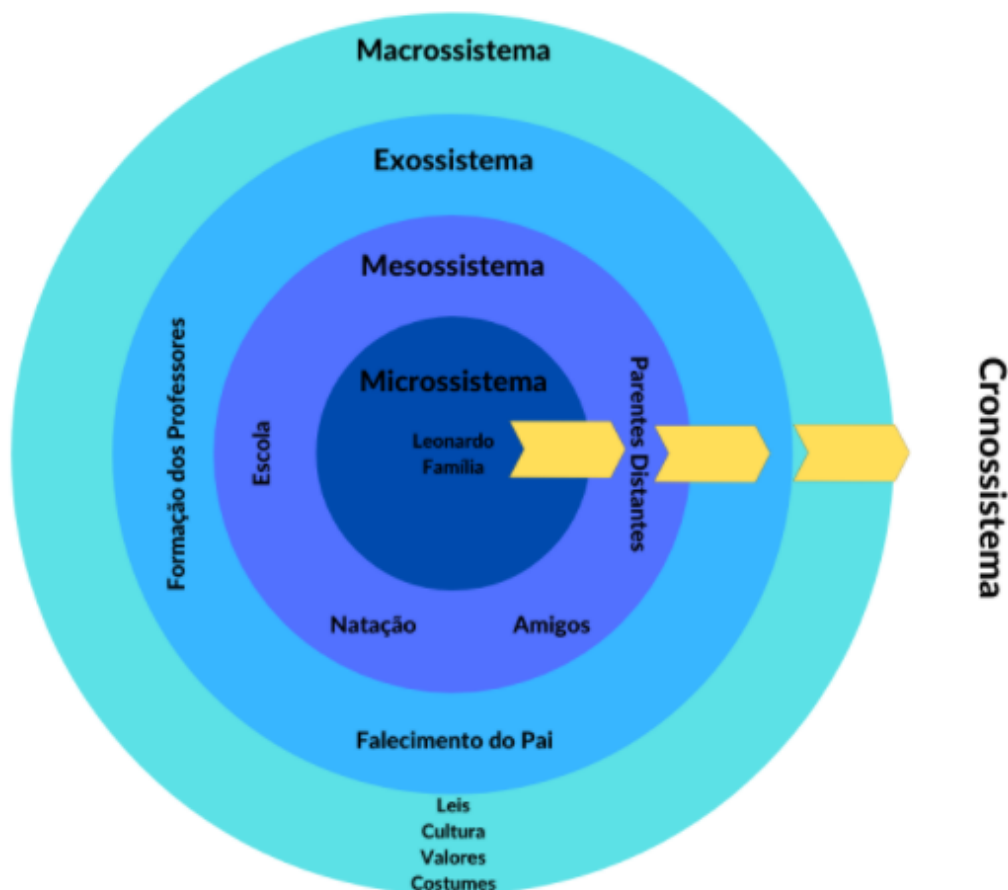
Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 4 – Ecomapa



Fonte: Elaborada pelos autores

Figura 5 – Sistema de contextos



Fonte: Elaborada pelos autores

O primeiro nível passível de análise é o Microsistema (Figura 5), sendo esse, de acordo com Carvalho–Barreto et al. (2009), o sistema mais imediato em que o sujeito estabelece as suas relações sociais. Ao analisar o Genograma (Figura 2) e o Ecomapa (Figura 4), tornou-se possível perceber a família como principal fonte de desenvolvimento e apoio socioafetivo de Leonardo.

Na entrevista semiestruturada, a mãe de Leonardo enfatizou o apoio que foi dado ao seu filho desde o dia do diagnóstico. Quando foi perguntado à mãe se ele havia recebido algum tipo de orientação da médica que atendeu a família, ela respondeu:

Ela só falou: seu filho tem isso e isso, você não espere a faculdade, não espere a independência, você não espere nada dele. E ela estava enganada, a gente correu atrás e olha só onde ele já chegou, parecia que ela queria que a gente jogasse ele num quarto e abandonássemos ele lá, mas não, a gente cuidou dele. Eu que fui correr atrás das coisas.

Carolina, mãe de Leonardo, ao responder sobre as expectativas em relação ao seu filho antes e após o diagnóstico, enfatizou:

A gente continuou do mesmo jeito. A gente sempre acreditou que ele iria conseguir, que ele iria crescer. A gente só ficava mais de olho mesmo, porque era exigido um pouco mais. Mas fora isso, nada mudou não. As expectativas continuam as mesmas.

Contudo, quando a entrevista semiestruturada estava sendo realizada, Carolina relatou insegurança e o desejo de não ter que criar Leonardo, principalmente pelo fato de que tinha sete meses do nascimento do seu outro filho. A mãe de Leonardo rejeitou a gravidez até o sétimo mês de gestação. Posteriormente, ela relata a aceitação da gravidez, após o nascimento ela se afeiçãoou e começou a amar o seu filho.

As interações, vínculos e laços de Leonardo com os outros indivíduos que compõem a sua família se mostraram forte e com muita afinidade, o que foi possível perceber pelo Genograma (Figura 2) e do Ecomapa (Figura 4). Carolina relatou que Leonardo vai às festas com seu irmão mais velho e que, na comemoração de aniversário de Leonardo, o irmão e os seus amigos o levaram para perder a virgindade. Carolina relatou esse fato no Ciclo de Vida (Figura 1). Carolina também contou que apesar de Leonardo ter vínculos muito fortes e significativos com seus irmãos, há um dos irmãos mais distante.

Carolina demonstrou muito carinho pelo seu filho, contudo, houve conflitos. Ela narrou a ocorrência de dois conflitos significativos na relação entre os dois e expressas no Ciclo de Vida (Figura 1). Um deles é referente ao momento em que Leonardo jogou uma cadeira na sua professora, logo após o ocorrido, Carolina bateu no seu filho como forma de punição. Depois disso, ele não apresentou comportamentos semelhantes e, nesse ano, “ele continuou estudando e foi aluno destaque, ganhou medalha, estrelinha”.

A relação de Leonardo com a sua mãe é a mais intensa que ele possui. Nas falas de Carolina foi possível identificar que ao mesmo tempo em que Carolina almeja a independência de seu filho, ela é um impeditivo para que isso ocorra, evitando que ele saia muito de casa.

O segundo nível do contexto que foi passível de análise é o Mesossistema (Figura 5). Nesse nível se torna possível analisar as relações de Leonardo no ambiente escolar e no ambiente da sua natção.

As relações de Leonardo no ambiente escolar se encontram inseridas no nível do Mesossistema. Leonardo, dos quatro aos seis anos de idade, estudou no Centro de Ensino Especial. A mãe de Leonardo o retirou da escola devido ao encaminhamento feito pela Fonoaudióloga, que solicitou que o colocassem em uma escola normal, pelo fato de que os outros alunos que estudavam com Leonardo no Centro de Ensino Especial possuíam casos mais severos. De acordo com o relato da sua mãe, a transição do colégio de ensino especial para um colégio regular foi conturbada e foi explicitada por duas vezes, na entrevista semiestruturada e no ciclo de vida:

Mas foi meio difícil isso, porque quando ele saiu do Centro de Ensino especial e foi para uma escola normal, ele começou a competir com a professora. Antes ele tinha uma professora praticamente só pra ele, aí quando ele mudou de escola, ele começou a dar um show na escola para ter a atenção da professora, pra ter a atenção só pra ele. Aí a gente teve que dar uma cortada nele.

Carolina relata sobre a mudança do Centro de Ensino Especial para o Centro de Ensino Fundamental regular, no qual os professores não aparentavam ter tido preparo o suficiente:

Foi difícil quando ele foi pra escola regular, ele queria chamar muita atenção. E na época, os professores do ensino regular não estavam preparados para educar ele, acho que estava mais no início da inclusão escolar, hoje em dia eles estão muito mais preparados. Mas na época, parecia que eles não sabiam o que fazer, naquela época, os professores não estavam preparados. Eles o deixaram de canto e para mim isso não era inclusão não. Mas depois foi melhorando.

Leonardo, ao realizar a atividade de Construção de uma História com figuras indutoras (Figura 3), com o auxílio de uma entrevista semiestruturada, relatou que na antiga escola do Menino Gênio (Nome dado ao personagem da história), havia garotos que jogavam papel no personagem, relatando que o Menino Gênio se magoava com essa situação. Posteriormente, Leonardo conta que o Menino Gênio havia mudado de escola, na escola ele tinha vários amigos e nenhum dos seus colegas atiravam bolas de papel no personagem.

Ao final da atividade com Leonardo, lhe foi perguntado se a história do Menino Gênio se assemelhava com a sua história, Leonardo respondeu que sim. Dentre as características da história criada, o bullying sofrido por essas outras crianças em sala estava inserido. Posteriormente, a mãe de Leonardo confirmou a história. Esse caso mostrou uma relação fragilizada entre Leonardo e esses colegas de sala, sendo uma relação conflituosa presente em um dos Microsistemas que compõe o Mesossistema.

Outra relação conflituosa dentro do contexto escolar, nível do Mesossistema, foi a relação com a primeira professora que Leonardo teve contato no Centro de Ensino Fundamental, em que Leonardo prestava queixas desta professora à sua mãe. Carolina ressalta esse fato:

Ele tinha uma professora que ele reclamava, dizia que ela gritava muito com ele. [...] Mas aí eu fui no grupo de apoio da escola e falei o que a professora disse para ele, ela falou que é pra ele aprender as coisas, que ela não tá ali para ensinar ele não, pra ensinar ninguém, que não estava à disposição dele. [...] depois da reunião essa professora parou de falar essas coisas.

Atualmente, Leonardo estuda no Centro de Ensino Médio e, com base no Ecomapa (Figura 4), é possível perceber que o participante estabeleceu vínculos moderados com os seus professores da escola e um vínculo forte com a sua professora da Sala de Recursos. De acordo com Carolina, as professoras de Leonardo gostam dele, contudo, a professora da Sala de Recurso tem maior afinidade e um vínculo mais forte com Leonardo. Na sala de recursos o participante tem um horário só dele para fazer atividades com esta professora, que reforça de tarde o que foi estudado no dia.

No Ecomapa (Figura 4), a relação exposta de Leonardo com os estudos é de vínculo forte. Posteriormente Carolina reforçou o vínculo de Leonardo com os estudos: “[...] ele quer

fazer faculdade de gastronomia”. Leonardo, na criação de uma história com o auxílio de figuras (Figura 3), também relatou que ele e o menino gênio gostam de estudar. Leonardo expressa que o Menino Gênio gosta de estudar, mas tem dificuldades, principalmente em Ciências e Português. Ao perguntar se essas características se assemelham com sua vida, Leonardo consentiu.

Leonardo relatou que o Menino Gênio fica feliz em ir para biblioteca estudar com sua amiga Clara (nome fictício) e com outros dois amigos. Eles além de estudar, brincam juntos. Logo em seguida, Leonardo compartilha dizendo que também gosta da biblioteca. Contudo, as suas relações escolares não são sempre agradáveis. Leonardo comparou a sua história de vida com a história criada, em que em ambas ele identifica a “depressão”. Esse aspecto ficou claro quando foi perguntado como ele se sentia quando respondia algo errado no dever/em sala, Leonardo respondeu: “Fica de castigo. Ele chora. Depressão”. Carolina valida o sentimento de tristeza e insegurança do seu filho, principalmente após sair da escola especial e entrar em uma escola regular.

O núcleo de amizade de Leonardo é reduzido aos colegas da escola e aos amigos do seu irmão mais velho. Pelo Ecomapa (Figura 4) e pela entrevista semiestruturada realizada com Carolina, tornou-se possível identificar as relações presentes entre Leonardo e os seus amigos. De acordo com Carolina, ao realizar o Ecomapa, os vínculos de Leonardo com os amigos da escola são vínculos superficiais, devido ao fato de Leonardo só conviver com eles na escola e por não mencionar seus amigos fora do ambiente escolar.

Leonardo faz aulas de natação há três anos no seu colégio. Os vínculos estabelecidos nesta relação são vínculos moderados, de acordo com Carolina. Sua mãe relatou, no ciclo de vida (Figura 1), que o seu filho já ganhou duas medalhas paraolímpicas.

O último item a ser mencionado no nível Mesossistema é a relação de Leonardo com o seu avô, como mencionado na Figura 4. Na entrevista semiestruturada e na construção do ciclo de vida (Figura 1), Carolina relatou que a relação de ambos sempre foi forte e significativa e ele assumiu a posição de protetor do neto.

O terceiro nível analisado foi o Exossistema (Figura 5), que engloba os contextos nos quais o sujeito não participa ativamente, mas causam impactos significativos na sua vida. (CARVALHO-BARRETO et al., 2009). Tornou-se possível incluir, nesse nível, a morte do pai de Leonardo.

Outro aspecto do Exossistema passível de identificação é a possível falta de preparo dos professores ao receber Leonardo na escola normal, quando o participante tinha seis anos de idade. A falta de preparo dos professores é um evento externo de Leonardo, contudo, causou impactos significativos na sua vida.

O quarto e último nível contextual analisado é o Macrossistema (Figura 5), composto por cultura, legislação, políticas públicas das áreas de saúde educação, economia e outros aspectos (BUCHER; FERREIRA, 2017). A Legislação brasileira garante o atendimento educa-

cional para alunos com deficiência, desde a implantação da LDB/1961, da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 13.146, que institui a inclusão da Pessoa com Deficiência para a promoção de igualdade (BRASIL, 1961, 1988, 2015).

A Lei nº 8.742 (BRASIL, 1993) estabelece a Assistência Social como um direito do Estado aos cidadãos, que provê os mínimos sociais, fazendo isso por ações públicas com o intuito de atender as necessidades básicas. Faz-se isso pela proteção social, promoção e integração ao mercado de trabalho, habilitação e reabilitação, dentre outros aspectos. Leonardo recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). A LOAS prevê um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência, pago pelo INSS (Instituto Nacional de Seguro Social).

Nível temporal

O desenvolvimento de Leonardo é percebido em todas as esferas do cronossistema, por compreender as interrelações existentes no ambiente ecológico dos eventos atuais, recentes e distantes da sua história de vida. Ele vive diariamente as complicações que englobam a deficiência intelectual, gerando consequências, positivas e negativas, nas suas relações com terceiros, na sua relação consigo mesmo, com os estudos, com os estigmas existentes na sociedade. O processo de desenvolvimento foi acompanhado diretamente por sua família, sendo esse o seu apoio principal durante a sua vida.

Leonardo presenciou na sua história de vida, as mudanças quantitativas e qualitativas da inclusão escolar, sofrendo impactos no processo de preparação e formação dos professores para melhor atendê-lo. Esse processo de preparação durou mais de dois anos para ser compreendido como eficaz, na perspectiva de Carolina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi de conhecer os contextos presentes na vida de um sujeito com Deficiência Intelectual. Dentre os ambientes ecológicos abordados, a família e a escola ganharam destaque no desenvolvimento do participante. Por instrumentos dessa pesquisa, tornou-se possível obter informações acerca dos contextos que abarcam as experiências e relações de Leonardo no seu processo de desenvolvimento.

Com o auxílio das informações obtidas, tornou-se possível compreender que a esfera da inclusão escolar envolve diversos contextos que estão e não estão relacionados diretamente com o deficiente intelectual, como exemplo as vivências e as leis acerca da deficiência. Reduzir esse tema a uma única perspectiva reduziria e a complexidade da dimensão do tema trabalhado. Diante disso, percebe-se que a abordagem selecionada, a abordagem Bioecológica de desen-

volvimento humano de Bronfenbrenner, foi fundamental para um entendimento dinâmico e que abarcasse diferentes contextos acerca de um tema complexo.

Os resultados deste estudo demonstram as dificuldades encontradas pelo participante na inclusão em uma escola regular. Assim, considerar as experiências e percepções de Leonardo e de sua família pode ser uma importante ferramenta para promover o aprendizado e para suplantando a segregação de pessoas com deficiência no âmbito escolar.

Por ser um estudo de caso, esta pesquisa não possui como objetivo padronizar os resultados como universais, mas complementar, ampliar e aprofundar a construção de conhecimento no âmbito da inclusão escolar e deficiência intelectual. Na literatura existe uma carência de estudos referentes à perspectiva do próprio sujeito com deficiência intelectual. Sugere-se a continuação deste tema e a visita à escola do participante, para se obter maior compreensão do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AIDD). **What is ID and how is ID diagnosed?** 2021. Disponível em <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability>. Acesso em: 5 dez. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM- 5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.

ÁVILA, C. F.; TACHIBANA, M.; VAISBERG, T. M. J. A. Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo dos professores sobre a inclusão escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, São Paulo, v. 18, n. 39, p. 155-164, jan. 2008.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 dez. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 dez. 2020

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742compilado.htm. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. FRIEDMAN, S. L.; WACKS, T. D. (Orgs.). Conceptualization and Assesment of Environment across the life span. **American Psychological Association**, Washington, p. 3-30, 1999.

BUCHER, J. S. N. F; FERREIRA, C. M. S. Capítulo 1: Família e Deficiência no Contexto Con-

temporâneo. In: **Documento norteador: autogestão, autodefensoria e família**. Brasília: Orientações para o trabalho com as famílias no contexto da rede APAE, 2017.

CARVALHO-BARRETO, André de et al. Desenvolvimento Humano e Violência de Gênero: Uma Integração Bioecológica. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre - Rio Grande do Sul, v. 22, n. 1, p. 86-92, jan. 2009.

GONZALEZ REY, F. L.; GOMES, C. Psicologia e Inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. **Rev. Bras.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 53-62, abr. 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 5 dez. 2020.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social - Teoria, métodos e criatividade**. Rio de Janeiro-Petrópolis: Vozes, 18, 2001.

Organização Mundial da Saúde- OMS. **CID - 10: classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionado à saúde**. São Paulo: Ed. Usp, 2009.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

SULZBACH, R. M. W. **Inclusão escolar: autopercepção de uma aluna com deficiência intelectual no ensino regular**. Orientador: Júlia Sursis Nobre Ferro Bucher-Maluschke. 2019. 36 f. Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019. (Monografia não publicada).

TUDGE, J. A teoria de Urie Bronfenbrenner: uma teoria contextualista? In: MOREIRA, L.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Família e educação: olhares da psicologia**. São Paulo, SP: Paulinas, 2008. p. 211-231

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. Orientador: Enicéia Gonçalves Mendes. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2011. (Tese não publicada).

VOLTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-Minas Gerais, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. cional para alunos com deficiência, desde a implantação da LDB/1961, da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 13.146, que institui a inclusão da Pessoa com Deficiência para a promoção de igualdade (BRASIL, 1961, 1988, 2015).