



## **ESTRATÉGIAS FAMILIARES SINGULARES NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO ESCOLAR DE UM SUJEITO COM SÍNDROME DE DOWN**

Elma Henrique Picanço de Castro e Silva

### **Comunicação Oral**

**Eixo temático** Famílias de pessoas público alvo da Educação Especial

### **RESUMO**

A partir do processo de inclusão, os alunos com deficiência vêm conquistando melhores oportunidades de aprendizagem e escolarização. Entretanto, ainda são poucos aqueles que conseguem uma trajetória escolar longa, que chegue ao Ensino Médio e até mesmo à Universidade. É sob esse prisma que a presente pesquisa tem como objetivo compreender as singularidades das estratégias familiares que auxiliaram na construção do percurso escolar de um sujeito com Síndrome de Down. Trata-se de um estudo de caso de um adolescente com Síndrome de Down, de 18 anos de idade, cursando, à época, o 2º ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual da cidade de São João del-Rei –MG. Para tanto, empreguei como referenciais teóricos os estudos sociológicos de Pierre Bourdieu. Como principal instrumento metodológico, foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas realizadas com o núcleo familiar do sujeito Down. A partir dos dados coletados, foi possível identificar e delimitar as estratégias presentes nesta família. Concluiu-se que essas estratégias são constituídas a partir do volume de capitais que a família apresenta e que, portanto, só foram possíveis pelo fato de ela possuir disposições econômicas, culturais, escolares e sociais.

**Palavras-chave:** Síndrome de Down; estratégias familiares; percurso escolar.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um pequeno recorte da minha dissertação de mestrado, a qual buscou investigar as estratégias familiares empreendidas para que um sujeito com Síndrome de Down chegasse até o Ensino Médio.

Essa investigação originou-se a partir das inquietações provocadas pela pesquisa de Iniciação Científica, que permitiu verificar uma série de estratégias familiares mobilizadas para que o sujeito Down conseguisse se desenvolver além do esperado, inclusive em seu processo de escolarização.

Mas o que seriam estratégias? De acordo com Bourdieu (1974, p. 3) citado por Nogueira (1991, p. 108-109):

É uma sequência de ações ordenadas e orientadas [...] habitadas por uma espécie de finalidade objetiva sem serem conscientemente organizadas em relação a um fim explicitamente constituído; inteligíveis e coerentes sem terem resultado de uma intenção inteligente e de uma decisão deliberada; ajustadas ao futuro sem serem produto de um projeto ou de um plano.

As estratégias dão significado ao percurso e são produtos do *habitus*. Segundo Bourdieu (1983, p. 94):

O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim.

Essas disposições são estruturadas, pois o sujeito não consegue se livrar delas, e também estruturantes, porque orientam as ações dele. Elas são transmitidas aos indivíduos na forma de *habitus*. Este estaria relacionado com o grupo social ao qual o sujeito pertence e ele acontece de “dentro para fora”. Ou seja, é a estrutura social que direciona as ações individuais.

A família pesquisada empreendeu estratégias para que o sujeito Down chegasse ao Ensino Médio. Mas não se trata apenas de estratégias escolares, definidas por Nogueira (1991, p. 3) como “transmissão doméstica e precoce do capital cultural, investimento escolar e atividades paraescolares”. São estratégias iniciadas desde o nascimento, como, por exemplo, a estimulação precoce, até a preocupação com a socialização dele, e que podem estar relacionadas aos capitais que essa família apresenta.

No que diz respeito a esses capitais, recorro aos conceitos bourdieusianos de capitais econômico, cultural, social e simbólico. Rompendo com as análises puramente econômicas em que concebe a estrutura social com base apenas no

aspecto econômico, Bourdieu defende a ideia de que a estruturação da sociedade de classes é definida em função da distribuição e acumulação dos diferentes tipos de capitais. Na perspectiva do autor, possuir capital econômico não seria suficiente para ingressar e permanecer nas altas posições da sociedade. A cultura é que possibilitaria ao indivíduo ter condições de ser bem-sucedido na escola, no mercado de trabalho e até no mercado matrimonial (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 36-37, 41).

Quanto ao capital cultural, Bourdieu afirma (2013c, p. 82, grifos do autor):

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas [...]; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

No estado incorporado, a acumulação de capital cultural pressupõe três elementos: trabalho de inculcação, tempo e investimento pessoal do investidor. É aquilo que é propriamente da pessoa. Esse capital não tem como ser transmitido de forma instantânea. Não tem como ser vendido, doado ou trocado. Funciona como um capital simbólico pelo fato de ser adquirido de forma dissimulada e inconsciente, o que acontece sem atraso quando essa acumulação se dá desde a origem na família, possuidora de capital cultural (BOURDIEU, 2013c, p. 82-83).

O capital cultural, em sua forma objetivada, é algo físico. Consigo vê-lo nas obras de arte, literárias, teatrais etc., sendo transmissível em sua materialidade. Ele possui uma relação com o capital cultural em seu estado incorporado. Conforme Bourdieu (2013c, p. 85): “Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”.

No estado institucionalizado, é um capital que pode ser mensurado. Ele vem materializado sob a forma de diplomas, certificados e títulos escolares, conferindo ao seu possuidor um reconhecimento institucional (BOURDIEU, 2013c, p. 87).

Em relação ao capital social, Bourdieu (2013b, p. 75) o conceitua como “conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...], mas também são unidos por ligações permanentes e úteis”. Trata-se de uma rede de proteção dinâmica, pois está em constante movimento, produzindo e reproduzindo relações. Para Bourdieu (2013b, p. 77):

A reprodução do capital social também é tributária do trabalho de sociabilidade, série contínua de trocas onde se afirma e se reafirma incessantemente o reconhecimento e que supõe, além de uma competência específica [...] e de uma disposição adquirida para obter e manter essa competência, um dispêndio constante de tempo e esforços (que tem seu equivalente em capital econômico) e também, muito frequentemente, de capital econômico.

O capital simbólico, para Bourdieu, de acordo com Nogueira e Nogueira (2009, p. 43), “diz respeito ao prestígio ou à boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral. Esse conceito se refere, em outras palavras, ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros”.

A presença ou não desses capitais na família pesquisada pode estar relacionada à forma como foram implementadas as estratégias que auxiliaram o percurso escolar do sujeito com Síndrome de Down.

Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo compreender, sob a ótica da Sociologia da Educação, as estratégias empreendidas pela família na construção do percurso escolar de um sujeito com Síndrome de Down. Para tanto, investiguei como essas estratégias foram constituídas, relacionando-as aos capitais econômicos, sociais, culturais, simbólicos e escolares no seio dessa família.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa de caráter qualitativo. Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características da pesquisa qualitativa. Na visão deles, na pesquisa qualitativa, a fonte de dados é o local onde acontecem os fenômenos que interessam o investigador como, por exemplo, escolas, famílias, bairros e outros.

Seguindo esse direcionamento, esta pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, o que possibilitou flexibilidade e um esforço de compreensão e produção de sentidos, cuja complexidade extrapolou a análise estatística de dados quantitativos.

Este trabalho caracteriza-se, portanto, como um estudo de caso. Para Yin (2005, p. 26): “o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações”.

## O processo de entrevista

Com o intuito de reconstruir a configuração familiar em que o sujeito Down estava inserido, utilizei a entrevista<sup>1</sup> semiestruturada como principal instrumento metodológico. Posteriormente, transcrevi todo o material coletado em áudio para análise, o que possibilitou trazer as estratégias familiares propriamente ditas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134): “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Dessa forma, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado ao longo do período de investigação, que situo em dois momentos distintos: um, anterior ao processo de qualificação do Mestrado e, outro, posterior à qualificação.

Com relação ao primeiro momento, esta entrevista foi realizada no ano de 2014 com todo o núcleo familiar, incluindo o próprio sujeito. Ela aconteceu na casa da família em uma tarde de segunda-feira. Estavam presentes o sujeito com Síndrome de Down, sua mãe e seu irmão, sendo que seu pai estava trabalhando.

As perguntas direcionadas para o pai foram respondidas pela sua esposa. No entanto, como ela não sabia todas as respostas, levou algumas dessas questões para o marido responder à noite. O primeiro entrevistado foi o irmão. Em seguida, a entrevista aconteceu com a mãe na sala de estar. Depois, o entrevistado foi o sujeito Down, sendo que a sua entrevista ocorreu no seu quarto e ele fez questão de que sua mãe não estivesse presente.

O objetivo dessas entrevistas foi coletar informações que possibilitassem a análise dos capitais econômico, social, escolar e cultural da família. Queria compreender como aconteceu o percurso escolar do sujeito com Síndrome de Down, como se deu a participação da família na construção desse percurso e, também, as singularidades das estratégias que a família empreendeu. Contudo, essas entrevistas não ajudaram muito, pois não consegui aprofundar, não consegui ir muito além do que já sabia sobre eles.

---

<sup>1</sup> Todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa quiseram tornar público a sua identidade. No caso da família, essa questão tornou-se importante por se tratar de uma luta que teve início com o nascimento do seu filho com Síndrome de Down e vem perdurando. Uma luta que a família tem necessidade de “denunciar”, tem necessidade de mostrar para toda a sociedade que seu filho existe, que ele vai para a escola, que ele é um cidadão e que todos devem respeitá-lo. Diante disso, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, serão divulgados os nomes de todos os participantes desta pesquisa com a devida atenção para as questões éticas.

O segundo momento foi após o processo de qualificação, quando foram realizadas entrevistas com os pais do sujeito Down, a partir de um roteiro semiestruturado. Foram entrevistas mais densas, que auxiliaram na reconstrução da configuração familiar desse sujeito. Essas entrevistas aconteceram em dias diferentes. Com a mãe, foi em uma sexta-feira à tarde no quarto dos filhos, de portas fechadas. Já com o pai, aconteceu em uma terça-feira na sala de jantar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir do desenvolvimento da pesquisa, por meio das entrevistas, identifiquei e delimiti diversas estratégias empreendidas por essa família, que auxiliaram na construção do percurso escolar do sujeito Down. São estratégias que, de alguma forma, encontram-se imbricadas uma nas outras e que se constituíram em temáticas desse trabalho. Trago a seguir algumas delas.

### **Tecendo redes, buscando relações e informações.**

A espera de um filho é algo que provoca uma miscelânea de sentimentos, como ansiedade, felicidade, medo, expectativas de como será essa criança e qual papel ela vai ocupar no mundo. Receber a notícia de que seu filho nasceu com uma síndrome não é fácil. No caso da família pesquisada, isso aconteceu há 18 anos, logo após o parto e de forma agressiva. Não houve uma preparação, porque, na época, não havia ainda no Brasil exames que detectassem já na gravidez que o bebê viria com Síndrome de Down.

No período quando eles aguardavam o resultado desses exames, eles se cercaram de amigos da área da saúde. Uma psicóloga e um médico iam a casa deles toda noite dar orientações sobre a síndrome. Inconscientemente, a família estava tecendo redes, estabelecendo relações com o intuito de compreender a Síndrome de Down e, assim, poder ajudar o filho ao máximo. Há nessa família de classes médias, a presença de capital social, o qual envolve uma rede de relações entre sujeitos unidos por disposições econômicas ou disposições culturais próximas a ela.

Essa rede de relações funciona como uma rede de proteção, que não acontece naturalmente; ela é construída, é dinâmica. Para Bourdieu (2013b, p. 76), o capital social “é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais

diretamente utilizáveis”. A família estabeleceu relações com profissionais que a auxiliaram a compreender um pouco sobre a Síndrome de Down e a tomar decisões, sobretudo, relacionadas à vida escolar do seu filho.

Enquanto aguardava a confirmação ou não da presença da Síndrome de Down, a família também iniciou estudos e pesquisas sobre o assunto, comprando livros e revistas especializadas. Identifiquei, aqui, um investimento cultural precoce. O capital econômico dessa família de classes médias possibilitou esse investimento. Segundo Bourdieu (2013c, p. 85): “Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico”.

### **Um superinvestimento na estimulação precoce**

Os estímulos com o sujeito Down começaram cedo. Ele estava apenas com 27 dias de vida e sua família investiu na contratação de profissionais, tais como fisioterapeuta, psicólogo, terapeuta ocupacional e fonoaudióloga. Além do trabalho que era realizado nos consultórios, existiu também um trabalho domiciliar. A criança era submetida a exercícios de fisioterapia, os quais eram alternados entre sua mãe, seu pai e sua babá. Segundo Mendes (1995, p. 51):

A estimulação precoce é importante no desenvolvimento de qualquer criança independente de ter qualquer anomalia. Especificamente com a Síndrome de Down, ela atua de forma eficiente, porque apresenta retardo nas fases do desenvolvimento e a estimulação visa acelerar este processo.

Marquinhos foi o primeiro filho dessa família. As expectativas com a chegada dele eram muitas e a notícia de que ele tinha Síndrome de Down foi algo inesperado. Constatei que o trabalho de estímulo precoce em que eles estiveram presentes não apenas nas consultas, mas também em casa, funcionou como um meio de integração entre eles e o filho. Por meio desse trabalho, eles aprenderam sobre os aspectos deficitários do Marquinhos e passaram a se sentir capazes de investir emocionalmente nele.

É importante frisar que essa estratégia só foi possível porque a família pôde pagar pelos profissionais, pois ela possui capital econômico.

### **Os investimentos escolares intencionais**

O pai do Marquinhos é dentista e a mãe professora de Educação Artística. Ambos possuem diplomas e, portanto, capital cultural institucionalizado, que, para

Bourdieu (2013c), seriam os títulos escolares. Eles apresentam uma familiaridade com a escola, o que os levou a ter um *habitus*, uma boa vontade escolar. De acordo com Bourdieu (2013d, p. 125): “O *habitus* [...], funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores”. Para eles, a escola é muito importante. No caso do Marquinhos, apesar de saberem que ele não vai aprender tudo, eles depositam na escola a chance de ele ser incluído na sociedade como um cidadão e trazem para dentro de casa práticas educativas, disponibilizando material e dando-lhe acesso a eles.

### **A hiperescolarização**

Desde muito cedo, a família do Marquinhos investiu pesado e de forma sistemática na sua escolarização, não negando esforços para que ele pudesse ter um desenvolvimento satisfatório e, com isso, fosse aceito pela sociedade local. Por ser uma família pertencente às classes médias, ela acredita que a escola é o caminho para manutenção de *status quo*, por isso ela potencializa, ao máximo, o seu rendimento em função da escolaridade de seu filho. Existe, então, um hiperinvestimento escolar em relação ao Marquinhos. Segundo Lahire (1997, p. 28-29):

Alguns pais podem fazer da escolaridade a finalidade essencial, e até exclusiva, da vida dos filhos, ou mesmo de sua própria: pais que aceitam viver no desconforto para permitir que os filhos tenham tudo o que necessitam para ‘trabalharem’ bem na escola, pais que sacrificam o tempo livre para ajudar os filhos nas tarefas escolares, tomando as lições, lendo os mesmos livros que os filhos para poder discutir com eles e verificar se compreenderam bem.

Essas ações e muitas outras foram verificadas no contexto familiar em que o Marquinhos encontra-se inserido, tais como contação de histórias pela sua mãe antes de dormir, leitura de revistas, anotação de recados, participação efetiva dos pais nas reuniões escolares etc.

Marquinhos não é apenas amado, vigiado e protegido, ele é cercado de estratégias familiares para que consiga ir além das suas limitações. Para a família, a escola é o caminho. Ela vê a instituição escolar como algo fundamental na vida do adolescente. Quando a mãe foi indagada sobre o que a escola representa na vida dele, ela respondeu:

*Tudo! Tirando a escola, ele morre, porque ele gosta mais da escola do que de qualquer outra coisa. 'Pro' bem dele n/é? Pra cultura dele, pra sobrevivência dele, pelo lado social que ele tem os amigos dele. Essa convivência com outros meninos da mesma idade faz ele crescer, faz ele viver o momento que ele tem que viver.*

Nesse processo, outras estratégias foram acionadas de forma a potencializar o efeito da escolarização de forma a minimizar as dificuldades encontradas pelo Marquinhos na escola em função da síndrome. São elas a alfabetização compartilhada e a contratação de uma professora particular.

### **A alfabetização compartilhada**

O processo de alfabetização do Marquinhos aconteceu de forma compartilhada entre sua mãe, uma escola especializada que atende a crianças com Síndrome de Down localizada em São Paulo e uma escola comum particular de São João del-Rei.

Apesar de o adolescente não ter frequentado a APAE de sua cidade, ele frequentou uma escola especial<sup>2</sup> em São Paulo, que na época trabalhava com uma política de inclusão inversa; ou seja, para cada dez alunos sem deficiência existiam cinco alunos com Síndrome de Down. No início, ele frequentava essa escola de três em três meses. Após um período, passou a ser de seis em seis meses; depois, anualmente, até que não precisou mais frequentá-la, já que a mãe, segundo os profissionais, munida de todo o material que eles lhe dispuseram, poderia continuar com o trabalho na sua própria cidade.

Marquinhos passava o dia todo na escola especial. Lá, os profissionais lhe faziam uma avaliação tanto no processo de aprendizagem como também comportamental.

Marquinhos terminou a Educação Infantil em uma escola particular que não oferecia o Ensino Fundamental. Nessa escola, com o auxílio da sua mãe que tinha o material de alfabetização disponibilizado pela escola especial, ele foi alfabetizado.

Entretanto, ao ser transferido para outra escola, ele não teve o suporte que precisava e, segundo sua mãe, começou a desaprender, começou a escrever

---

<sup>2</sup> Em 2013, juntamente com minha orientadora, fomos conhecer essa escola em São Paulo com o intuito de compreender a sua dinâmica. Queríamos ver como era feito o material que a mãe do Marquinhos utilizou na sua alfabetização. O que nos foi apresentado é que cada criança tem seu material montado de forma individualizada a partir do seu conhecimento prévio, a partir da familiaridade com a sua própria linguagem. Mas, atualmente, essa escola atende apenas a alunos com Síndrome de Down, não mantendo a característica de inclusão inversa relatada pela mãe.

apenas rabisco. Ela, então, comentou com sua amiga que era psicóloga e atendia ao Marquinhos sobre a situação que estava vivenciando e a orientação que ela lhe deu foi tirar o menino daquela instituição o quanto antes.

*Aí ela falou: 'Nossa! Nós temos que tirar esse menino de lá amanhã. Não pode ficar lá mais nem um dia. Pode tirar'. Aí, eu falei: 'Mas vamos levar pra onde?' Ela falou: 'Não sei, 'cê' tira e depois a gente vê'. Aí, ela me ligou e falou: 'Vamos lá no Caminho do Sol'. (Fala da mãe em relação à psicóloga).*

Ao chegar a essa nova escola, com o material de alfabetização adquirido na escola especial em mãos, a mãe do Marquinhos pôde auxiliar as professoras no processo de alfabetização do menino, que tinha se perdido um pouco na escola anterior. No entanto, o acolhimento e a abertura que a nova escola comum proporcionou para a família também foram de fundamental importância.

*Cheguei no Colégio Caminho do Sol, as professoras ficaram doidas com ele, porque ele era a primeira inclusão lá. Não tinha ninguém lá. Aí, elas ficaram doidas com ele, levaram ele pra sala. Aí, ele foi adorando, amando e foi rindo à toa. Aí, a diretora já falou pra mim: 'Olha, eu não tenho experiência, mas se você tem o material e você pode ajudar a gente a orientá-lo no que você já escutou. Se você pode passar essas orientações pra gente, a gente vai trabalhar com ele. Vamos crescer junto. Vamos aprender junto' (Fala da mãe).*

A mãe atuou de forma ativa e participativa no processo de alfabetização e aprendizagem do Marquinhos.

### **Contratação de professora para aulas de reforço**

Nas duas primeiras escolas particulares, Marquinhos não precisou do auxílio de uma professora para reforço, pois, segundo a sua família, as professoras realizavam um trabalho separado com ele, o que fixava o seu aprendizado. Isso aconteceu durante toda a fase da Educação Infantil.

A partir da terceira escola, também particular, a família foi orientada por amigos que contratasse uma professora para reforço, para acompanhar o Marquinhos em sala de aula, auxiliando-o no seu aprendizado. Essa profissional tinha como função ajudá-lo a compreender os assuntos abordados na aula pela professora regente. Segundo a família, não havia nessa relação um caráter assistencialista, pois Marquinhos conseguia ir ao banheiro, beber água e se locomover sozinho de forma autônoma.

Esse acompanhamento de uma professora para reforço na escola particular aconteceu por um período de cinco anos, pois o fato de essa instituição não oferecer os anos finais do Ensino Fundamental ocasionou a ida do Marquinhos para outra

escola, agora da rede pública. Nessa escola, já havia professoras de apoio para outras crianças na sala que o Marquinhos iria frequentar. Por isso, a diretora entendeu que a presença de tanta gente em sala de aula poderia causar tumulto.

A mãe do Marquinhos, seguindo o posicionamento da diretora da nova escola, não contratou a professora de reforço para acompanhá-lo em sala de aula. Entretanto, houve uma contratação por parte da família para que esse reforço escolar acontecesse em casa, sendo que, agora, o auxílio seria tanto para ele como para seu irmão. Essa situação perdurou até o Ensino Médio, e as aulas aconteciam três vezes por semana, uma hora por dia, para cada um, de forma separada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desta pesquisa foi compreender, sob um viés sociológico, as estratégias empreendidas pela família de um sujeito com Síndrome de Down na construção do seu percurso escolar. Trabalhei com estudo de caso embora sem o anseio de que a história do Marquinhos servisse de modelo a ser seguido por outras pessoas com a mesma síndrome, até porque não tive como pretensão apresentar uma “receita de bolo”.

Ao longo do trabalho, verifiquei que as estratégias empreendidas pela família do Marquinhos foram constituídas a partir do volume de capitais que ela apresentava. Essas estratégias só foram possíveis pelo fato de a família possuir disposições econômicas, culturais, escolares e sociais. De acordo com Bourdieu (2013d, p. 136): “Não seria possível explicar integralmente estratégias consciente ou inconscientemente [...], senão sob a condição de possuir um conhecimento do patrimônio econômico, cultural e social de cada fração de classe”.

Vislumbrei que os capitais econômico, social e cultural presentes na família estiveram associados uns aos outros em diversos momentos, possibilitando o emprego das diversas estratégias.

Por meio do capital econômico a família pôde investir na estimulação precoce, em profissionais da área da saúde, em babá, em professores de reforço, em uma escola especial para crianças Downs em São Paulo (escola elitista), em material específico para alfabetização do Marquinhos, em revistas e livros especializados no assunto que os auxiliaram e direcionaram no início da luta.

Quanto ao capital escolar presente na família, este a direcionou para que ela fosse buscar informações sobre a síndrome, além de tornar possível o emprego da

estratégia da herança da cultura escrita e das disposições racionais. É marcante a presença das práticas de letramento. Além disso, também possibilitou os investimentos escolares intencionais, fazendo existir uma familiaridade dos filhos com as exigências e práticas escolares. Esse capital escolar, marcado por uma mãe professora e um pai dentista, possibilitou ainda a estratégia da alfabetização compartilhada, de um trabalho em conjunto entre a mãe e a escola, e do contato com profissionais da área da educação e da saúde, que os auxiliaram no desenvolvimento integral do Marquinhos. Os filhos internalizaram a ideia de que a escola é algo essencial em suas vidas, por isso conseguem estar em consonância com as regras escolares.

Com relação ao capital social, este permitiu que a família estabelecesse relações com pessoas que a auxiliaram no processo de desenvolvimento do Marquinhos, e até hoje essa rede social vem sendo construída e consolidada.

As singularidades das estratégias dessa família relacionadas à Síndrome de Down estão presentes no próprio sentido que ela dá a escola. Para essa família, a escola não é um lugar de competição. Ela tem noção de que o Marquinhos tem limitações cognitivas impostas pela síndrome, mas investe pesado na escola porque acredita que, por meio dela, ele estará inserido na sociedade, sabendo se comunicar, se socializar e sendo tratado por todos os membros desse grupo como cidadão de direitos e deveres.

Diferente de outras famílias que também têm filhos com Síndrome de Down, mas que não acreditam no seu processo de aprendizado, a família do Marquinhos vê nele as possibilidades de ampliar a sua educabilidade e de um progresso, acreditando e investindo nisso.

Assim, são as determinações familiares que construíram o percurso escolar desse adolescente Down, porque é a família que quis que ele estudasse, mesmo sabendo que não teria como ele aprender da mesma forma como uma “criança sem deficiência”, devido às suas limitações cognitivas. Como ainda há muito que caminhar em relação aos recursos escolares suficientes para isso, a família se fez presente, preenchendo obstinadamente as lacunas do processo de inclusão.

*Porque a gente acredita que ele vai vencer, que ele é capaz!*

(Fala da mãe)

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983. p. 89-94.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. Tradução Albert Stuckenbruck. In: NOGUEIRA, Maria Alice.; CATÂNIO, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 91-140.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. Tradução Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATÂNIO, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013c. p. 81-88.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. Tradução Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATÂNIO, Afrânio (Org.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de educação. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013d. p. 75-78.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais**. Teoria & Educação, v. 3, p. 89-112, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.