

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, LETRAMENTO ACADÊMICO E SUBJETIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA

INTELLECTUAL DISABILITY, ACADEMIC LETTERING AND SUBJECTIVE IN INCLUSIVE HIGHER EDUCATION

Silvia Roberta da Mota Rocha¹

Micaelle Ribeiro do Nascimento²

Resumo

Este artigo objetiva compreender as manifestações do letramento acadêmico na constituição de um sujeito em situação de deficiência intelectual que concluiu, com êxito, a Educação Superior na perspectiva da Educação Inclusiva. Especificamente analisamos a resignificação de subjetividades em um discurso produzido por Luana Dallacorte em um vídeo, disponibilizado nas redes sociais, em que discorre sobre sua trajetória social e escolar focalizando o letramento acadêmico quando de sua vivência no Curso Superior de Fisioterapia. A apreciação nos indica que os ganhos obtidos na educação superior inclusiva, em meio aos árduos desafios enfrentados por ela, parecem ampliar as suas possibilidades de vida e afirmação social. As manifestações do letramento acadêmico podem ser vistas no reposicionamento social do sujeito, a exemplo do empoderamento de estar se construindo uma profissional, tendo alternado o lugar inferiorizado – de ajudado - ao de ajudador/protagonista com ações prospectivas. Por fim, tal empoderamento afirma a condição de intelectual orgânico por Luana junto ao coletivo de sujeitos em situação de deficiência intelectual.

Palavras-Chave: Deficiência intelectual, Letramento acadêmico e subjetivação/subjetividade.

Abstract

This article is aimed at understanding from the perspective of Inclusive Education manifestations of academic literacy in the constitution of a subject with intellectual disability who has successfully completed higher education. Specifically, we analyze the resignification of subjectivities in a speech produced by Luana Dallacorte in a video made available on social networks, in which she discusses both her social and educational

1 Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2002). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG/Brasil. E-mail: silviarobertadamotarocha@gmail.com

2 Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande e Poço das Antas – PB. E-mail: micaelle.rn@gmail.com

trajectories while focusing on academic literacy during her experience in the Physiotherapy course at university. The appreciation of it informs us that what she has gained through inclusive higher education, while facing hard challenges, seems to have broadened her possibilities for life and social affirmation. Manifestations of academic literacy can thus be seen in the social repositioning of the subject, such as the empowerment from her self-construction as a professional, through which she has moved from an inferior condition – as someone assisted – up to that of a helper/protagonist with prospective actions. Finally, such empowerment affirms Luana's condition as an organic intellectual from among a collective of subjects with intellectual disability.

Keywords: Intellectual disability, Academic literacy and subjectivation / subjectivity.

Introdução

Qual a contribuição da Educação Inclusiva no Ensino Superior para a afirmação de sujeitos em situação de deficiência intelectual? Que exigências e estratégias de acompanhamento da educação estão postas? O desenvolvimento do letramento acadêmico, das esferas científica e escolar de linguagem, traz implicações à subjetivação de tais sujeitos? Que efeitos o desenvolvimento do letramento acadêmico no ensino superior produz nos processos de subjetividade e de identidade de tais sujeitos?

Tais questões, relevantes à pesquisa e à prática educacional em políticas de diferença, nos mobilizaram quando do I Encontro de Ensino Superior da Universidade Federal de Campina Grande-PB, tendo resultado neste artigo.

Especificamente neste artigo analisaremos a subjetividade de um sujeito em situação de deficiência intelectual que concluiu, com êxito, o curso superior de Fisioterapia, portanto, tendo sofrido os efeitos do letramento acadêmico em sua constituição de sujeito.

1. A deficiência intelectual: uma intrincada condição

Iniciemos afirmando a complexidade de conceituarmos a deficiência intelectual, ainda uma intrincada condição, em parte, porque a deficiência intelectual “[...] não se esgota na condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber” (Batista & Mantoan, 2007, p.12).

A dificuldade do diagnóstico da deficiência intelectual tem levado a revisões no conceito,

que inicialmente foi concebida como doença - retardo mental F70-79- no Código Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde; tendo sido conceituada posteriormente por medidas do coeficiente de inteligência (QI) – leve, moderado e profundo; sendo mais tarde inseridos na conceituação os sintomas de manifestação da deficiência, tais como: “[...] dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento” (Batista et al, 2007, p. 14).

Posteriormente a conceituação foi procedida a partir dos conceitos psicanalíticos de inibição³ e de debilidade⁴, elaborados, respectivamente, por Freud e Lacan. Para os autores tais processos psíquicos determinariam diversas patologias, incluindo-se, a deficiência intelectual. Vemos, portanto, a dificuldade de se diferenciar doença mental, de deficiência intelectual em crianças pequenas.

Temos ainda o conceito da Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), mais antiga instituição de defesa dos sujeitos em situação de deficiência intelectual. A deficiência seria uma: “É a deficiência caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade.” (AAIDD, 2010, p.1).

A conceituação por tipo de apoio é outra aposta, de modo a qualificarmos suportes sociais numa leitura mais positiva e prospectiva da deficiência intelectual. Tal conceituação implica o “[...] reconhecimento da pessoa com as forças vivas” (Figueiredo, Poulin & Gomes, 2010, p. 72) - infinitas possibilidades de desenvolvimento humano (Melo, 2018).

Colabora ainda com a conceituação da deficiência o trabalho de Vigotsky na defectologia:

Vigotsky distingue aspectos de ordem primária e de ordem secundária na constituição da deficiência. Os aspectos primários referem-se às lesões orgânicas, lesões cerebrais, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, enfim, características físicas comumente apontadas como causas da deficiência e que interferem significativamente no processo de desenvolvimento de indivíduos considerados portadores dessa deficiência. Os aspectos secundários não estão diretamente ligados ao primário, mas traduzem as dificuldades geradas pela deficiência primária (Carneiro, 2007, p. 46).

Por isso mesmo, muitos autores sugerem a substituição do termo “pessoa deficiente” por “pessoa em situação de deficiência” (Assante *Apud* Batista et al, 2007) contemplando a historicidade e as relações de poder em sociedades desiguais, quando da produção da

3 A inibição seria (...) limitação de determinadas atividades, causada por um bloqueio de algumas funções, como o pensamento (Batista & Mantoan, 2007, p.11).

4 A debilidade seria uma (...) maneira particular de o sujeito lidar com o saber, podendo ser natural ao sujeito, por caracterizar um mal estar fundamental em relação ao saber (...) ou (...) uma patologia, quando o sujeito se fixa numa posição débil, de total recusa de apropriação do saber (Batista & Mantoan, 2007, p.11).

deficiência, desnaturalizando-a. Nessa direção, a Convenção de Guatemala incorporada no Decreto 3956/2001, conceitua a deficiência como: “[...]uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (Brasil, 2001).

Dentre as principais características da deficiência intelectual temos a similaridade estrutural do desenvolvimento cognitivo desses indivíduos em relação aos ditos normais, porém com diversidade funcional: oscilações e não conservação dos esquemas pelo desenvolvimento circular (Figueiredo & Poulin, 2008). Do ponto de vista estrutural

“[...] essa gênese apresenta identidade e filiação de estruturas intelectuais que não se diferenciam daquelas das crianças ditas normais. Entretanto, o desenvolvimento de suas estruturas não chegaria à completude e seriam, segundo Inhelder (1963) caracterizado por um estado de falso equilíbrio ou de viscosidade genética” (Figueiredo et al, 2008, p. 246).

Aqui é notável particularmente as dificuldades de atingirem as estruturas operatórias espontaneamente (Paour, 1979): “[...] não é a dificuldade de construir as estruturas operatórias concretas que caracteriza deficiência mental, mas sim, sobretudo, mas dificuldade de construí-las espontaneamente” (Figueiredo et al, 2008, p. 457). Nesse aspecto,

[...] o desenvolvimento operatório comporta um aspecto de equilíbrio individual interno e um aspecto social. As operações lógicas constituem meio de troca entre o indivíduo e o grupo, logo, as regras operatórias são construídas no conjunto das normas sociais. Assim, se o sujeito acumula experiência de sucesso em suas trocas com o meio social, pode ultrapassar seu potencial. Entretanto, o contrário também e pode produzir (Figueiredo et al, 2008, p. 248)

Assim vemos como há uma estreita relação entre o social e o cognitivo no desenvolvimento cognitivo. A dimensão secundária da deficiência intelectual atua como agravante no processo educacional de constituição de tais sujeitos, pois costumam experimentar graves processos de exclusão social: desafiliação, isolamento, ociosidade, ruptura de laços e negação de bens simbólicos, dentre os quais destacamos a leitura e a escrita em processos de alfabetização e de letramento (Poulin, 2010).

Dificuldades de mobilizar conhecimentos anteriores (de antecipar esquemas) e de transferir novas aprendizagens para outros contextos (de generalizar esquemas), sobretudo,

pelas dificuldades na memória de trabalho (especificamente na codificação/estocagem e reutilização das informações) também configura, características desta deficiência. Assim, precisam de suporte qualificado no uso de estratégias metacognitivas (Paour, 1979): controle consciente dos atos mentais diante da resolução de problemas. Assim, antecipar a natureza do problema; comparar e selecionar estratégias de resolução adequadas; planejar estratégias escolhidas; e controlar e regular o processo de resolução de problemas costumam ser processos difíceis para tais sujeitos. Ressaltamos aqui que as dificuldades de tais sujeitos se referem à gestão do conhecimento, diferentemente de outros sujeitos que estão em situação de deficiência (física, auditiva, visual etc.), cuja dificuldade diz respeito a demonstrar o conhecimento produzido.

Temos ainda a interferência dos fatores extracognitivos no desenvolvimento do pensamento: inquietude, sugestionabilidade, extroverção da atenção, *hesitação e recusa de saber* (Ferreti, 1994; Carneiro, 2007) fazem parte da conceituação e caracterização da deficiência intelectual, já que muitos destes sujeitos internalizam representações inferiorizadas de si, por relações sociais opressoras construídas pela ideologia da deficiência/normalidade. É preciso, pois, distinguirmos os fatores cognitivos, dos motivacionais/extracognitivos, estes seriam a inadequada qualidade das relações sociais, interações sociais negativas, expectativas de fracasso, dependência dos outros e baixa autoestima.

Para Zigler (1969), a extroversão da atenção é a recorrência aos recursos externos e não aos próprios recursos. Assim, “[...] os aspectos emocionais têm um papel importante no modo de resolução de problemas das crianças com deficiência mental (p. 248)”. A recusa ao saber (Batista et al, 2007), por sua vez, seria um processo inconsciente em que o sujeito se recusa sobre o saber e sobre a própria incompletude, tanto dele, quanto do outro. O aluno com deficiência intelectual, nessa posição de recusa e de negação do saber, fica passivo e dependente do outro (do seu professor, por exemplo), ao qual outorga o poder de todo o saber:

Para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber (Batista et al, 2004, p. 22).

É fundamental compreendermos que, no modelo sistêmico da deficiência intelectual, ela resulta dos processos de dominação em relações sociais opressoras e da subjetividade do sujeito. Ademais

a intervenção pedagógica deveria centrar-se nos aspectos secundários da deficiência, no desenvolvimento dos processos superiores mais suscetíveis de compensação. Os aspectos primários da deficiência desencadeiam certas limitações naturais na criança, mas são as limitações secundárias, mediadas social e psicologicamente, as que definem o perfil particular de uma pessoa com deficiência (Carneiro, 2007, p.41).

A própria ação do defeito resulta sempre secundária, não direta, refletida. Como já dissemos, a criança não sente diretamente sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam da mesma pelo rebaixamento da posição social da criança (Carneiro, 2007). Assim, é pertinente o questionamento: as fragilidades dos sujeitos em situação de deficiência nas funções superiores seriam decorrentes da dimensão primária ou secundária da deficiência produzida socialmente? Para Carneiro:

A deficiência mental pode ser entendida como uma decorrência mais das condições concretas da vida, das relações que se estabelecem entre as pessoas, do que das características pessoais próprias de quem em alguma limitação orgânica [...]. Focalizando a importância dos contextos sociais, é possível afirmar que enquanto o sujeito não tem acesso ao universo dos signos e aos processos de significação, ele não desenvolve as formas superiores de pensamento. Portanto, este não desenvolvimento tem muito mais a ver com a escassez ou mesmo ausência de oportunidades de mediação semiótica do que com a lesão, com alteração cromossômica ou com qualquer outra condição orgânica ou não, significadas como incapacidade individual. (Carneiro, 2007, p. 48).

Dentre os principais desafios educacionais dos sujeitos em situação de deficiência intelectual temos o de se inserirem na lógica escolar do conhecimento, predispondo-se a *participar interessadamente* e a lidar com a *condição humana de* ensinante-aprendente. “O ensino repetitivo na pedagogia da negação reforça a posição débil e de inibição destes sujeitos, [...] não permitindo que o aluno se mobilize para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento” (Figueiredo et al, 2010, p. 24).

Por isso mesmo, defendemos o ensino sociohistórico como ação central ao enfrentamento educacional de tais sujeitos. Neste tipo de ensino deve-se priorizar a construção de zonas de desenvolvimento proximal; a eleição de pares de apoio ao aluno no grupo classe; o planejamento e o apoio docente prévio às aulas; a imersão em atividades sociais relevantes da cultura com ação perante os bens simbólicos; a mediação pedagógica em relações pedagógicas democráticas/autônomas com uso de linguagem precisa e devagar; e a incorporação dos significados e dos sentidos em atividades significativas, curtas e em que tenham êxito, necessariamente.

Ademais indicamos como outras ações na Educação Inclusiva Superior: 1) o suporte do Atendimento Educacional Especializado-AEE, no contraturno, com ênfase nas habilidades leitora de alto nível (construção de sentido e posicionamento leitor) e nas estratégias de produção textual do letramento acadêmico; 2) a mediação nos saberes relacionais objetivando a revisão de concepções inferiorizadas e binárias de deficiência/de normalidade com o aluno e o grupo classe; 3) a construção do pertencimento/visibilidade pelo acolhimento e reconhecimento das subjetividades singulares se ampliando a participação do aluno em

eventos/redes sociais extraclasse; 4) a socialização, entre os mediadores do aluno e seus pares, pela relação UFCG/comunidade e letramento, as conquistas, destrezas, ações exitosas, sobretudo; e a adaptação do currículo se priorizando conteúdos e variando-se as estratégias de mediação, cuja avaliação deve ter o próprio sujeito como parâmetro, diferentemente da seriação; e 5) alternar entre conteúdos novos e anteriores e reescrever as produções escrita com apoio qualificado e sistemático.

2. O letramento acadêmico e a subjetivação/subjetividades

Entendemos letramento como os usos da leitura e da escrita em práticas sociais, que se modificam de acordo com o contexto e seus campos (Assis, 2015). Essas práticas são vistas como “atividades transformadoras, reguladas por injunções sociais, culturais e históricas” (Assis, 2015, p. 430). Nesta concepção, como ressaltado por Assis (2015), “[...] as práticas de letramento acadêmico são espaços de produção, circulação e recepção de discursos, gerados na interação entre os estudantes, os professores e as demais vozes com os quais estes interagem (Assis, 2015, p.431). Considera-se, assim, tanto a função social e cognitiva da linguagem, quanto as ações dos sujeitos nas relações sociais, com destaque à constituição intersubjetiva com a (e na) linguagem mediada pela escrita.

Diante disso, a Universidade, instância de produção e representação do conhecimento científico, atua como espaço social de produção, circulação e recepção de discursos entre a sua comunidade discursiva (estudantes, professores, pesquisadores, dirigentes, editores etc.) produz práticas de letramento acadêmico, percebido aqui como a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social” (Fischer, 2008, p. 180). Assim, o letramento acadêmico, na esfera científica/escolar de linguagem, pressupõe o desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com os diversos gêneros textuais, a exemplo de tese, dissertação, monografia, TCC, artigo, ensaio, resenha, resumo, dentre outros, em práticas letradas tais como fazer provas, realizar seminários, organizar eventos científicos, participar de grupos de estudo, conversar em redes sociais, participar de eventos artísticos-culturais, participar de eleições, assistir aulas, concorrer a bolsas, dentre outras.

Marinho (2010) destaca a necessidade de criarmos propostas de ensino e pesquisa sobre o letramento acadêmico, visto que é comum as queixas de professores e alunos universitários “de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos” (Marinho, 2010, p. 3). Tais constantes queixas representam alguns equívocos quanto ao entendimento do que é letramento acadêmico e sobre como acontece a competência linguística para interagir com os diversos gêneros acadêmicos.

O primeiro equívoco que justifica esse argumento “pode ser a crença (subjacente aos

discursos de senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio” (Marinho, 2010, p. 5). Baseado nesse entendimento, o fato de os alunos não demonstrarem familiaridade com a leitura e produção de textos comuns aos eventos universitários pode gerar a sensação de que eles não aprenderam as habilidades adequadas para a educação básica.

Tal crença de que o *domínio da língua* garantiria a apropriação de todos os gêneros, tem provocado a violência simbólica nas relações acadêmicas de ensino-aprendizagem, mediante comentários negativos dos docentes ou na relação entre os alunos, ocasionando estigmas e atitudes de autodiscriminação e vitimização (Marinho, 2010).

Sabemos que as habilidades para uso dos gêneros são produzidas em contextos de usos reais, de modo que as escolas de ensino fundamental e médio não constituem prioritariamente o ambiente adequado para circulação e aprendizagem dos gêneros acadêmicos. A leitura desses textos, “[...] são realizadas, de preferência, na universidade, porque é esta instituição que produz, por necessidades próprias, esses gêneros” (Marinho, 2010, p. 4). Assim, é mais adequado pensar que é no ambiente universitário que os alunos devem se familiarizar e, conseqüentemente, aprender a ler e a escrever os gêneros acadêmicos.

Além disso, não “basta aprender (e principalmente treinar) um conjunto de estratégias textuais, de conteúdos gramaticais, de regras e convenções típicas do texto acadêmico, para que essas dificuldades sejam resolvidas” (Marinho, 2010, p. 10). Em muitos cursos há disciplinas de análise e produção de gêneros acadêmicos, no entanto muitas são vistas por alguns professores e alunos como disciplinas secundárias (Assis, 2015). Prevalece a crença docente de que essas disciplinas “[...] seriam como medicamentos necessários para aplacar problemas/carências dos alunos, que, na opinião de muitos professores, já deveriam ter sido resolvidos na educação básica” (Assis, 2015, p. 429).

Ainda assim, nelas, os gêneros acadêmicos sofreriam um processo de didatização, que muitas vezes os afastam de sua função social. As atividades propostas nessas disciplinas podem ser mais efetivas se essas artificialidades forem diminuídas, “[...] de maneira que os textos produzidos pelos alunos ganhem uma função social própria, transformando-se em uma estratégia de troca, de partilha e de debate dos próprios textos que escrevem e daqueles que lêem” (Marinho, 2010, p. 7).

De acordo com o exposto percebemos algumas dificuldades na discussão e no enfrentamento da educação com o letramento acadêmico. A primeira se refere à representação de universidade como Ciência e a supervalorização dela e de suas formas de leitura e escrita, causando uma desvalorização da Educação Básica e a colocando como deficitária por não ensinar os gêneros acadêmicos. A segunda seriam as dificuldades contextuais, conceituais e de (re)textualização por parte dos alunos universitários. A terceira dificuldade seria a dos sujeitos compreenderem as estruturas relativamente estáveis dos gêneros acadêmicos, em condições sociais de produção. Os professores deveriam ainda explicitar concepções e expectativas em

situações que demandam leitura e escrita dos gêneros acadêmicos (Marinho, 2010).

Para superar essa dificuldade é necessário, portanto, rompermos com os equívocos que envolvem as interações universitárias entre professores e alunos, apresentados anteriormente. Esse cenário pode ser amenizado “se houver um investimento na compreensão dos problemas em torno dessa temática e em ações propositivas” (Marinho, 2010, p. 23). No caso, é preciso identificar os conhecimentos prévios dos alunos, para propiciar o trabalho (meta)linguístico do seu texto, com atividades de reescrita comentadas. “É importante também que eles compreendam as condições de produção do discurso acadêmica e as relações de poder neles envolvidas, de forma a não reduzir as suas dificuldades a uma suposta carência de conhecimentos linguísticos, gramaticais ou técnicos” (Marinho, 2010, p. 23).

Outro ponto, é conhecer as representações dos estudantes universitários sobre o processo de didatização da escrita na universidade e buscar entender como essas representações foram construídas, “tendo em vista o que isso permite informar sobre o processo de ensino/aprendizagem em foco e os déficits e conflitos vividos pelos estudantes” (Assis, 2015, p. 447). Desse modo, as práticas universitárias devem prever momentos em que os alunos possam falar de si e das suas vivências na universidade, priorizando os momentos de construção dos conhecimentos e de autoconstrução, de subjetivação. Subjetivação compreendida como a construção social de um sujeito singular, inscrita num tempo e em atividades de uma cultura compartilhada. Envolve pois os processos de assemelhar-se e de diferenciar-se, pela construção das fronteiras do eu.

Enfim, se uma das importantes metas do letramento acadêmico é formar leitores analistas do discurso enquanto assumem postura autoral, pela dupla exigência de sumarização e de posicionamento crítico sobre o lido, vemos que a construção do sujeito através dos discursos no letramento acadêmico é importante exigência educacional. Nesse caso, as práticas letradas acadêmicas transitam em processos de subjetivação, (re)textualização, apropriação conceitual e reconstrução da concepção de escrita como expressão do pensamento na direção da escrita como interação social.

3. Analisando o caso Luana Dallacorte

A nossa análise considerou o relato autobiográfico sobre a vivência universitária produzido por Luana Dallacorte, que concluiu o curso de Fisioterapia em Santo Ângelo- RS, gravado em vídeo e disponibilizado na internet, transcrito a seguir:

T1	Sou Luana Dallacorte. Tenho 24 anos. Sou formada em fisioterapia. Eu sou a primeira
T2	mulher
T3	fisioterapeuta com Síndrome de Down. Eu estou muito feliz com isso tudo! Os meus
T4	pais, desde muito cedo, eles me estimularam muito, isso é muito bom!. Eu fiz a prova
T5	de vestibular. Eu fiquei no suplente, mas eu pedi a Deus que a faculdade de Santo
T6	Ângelo me chamasse. E eu fui fazer com muita honra e dignidade a faculdade de
T7	fisioterapia. O meu grande desafio foi o meu TCC. Eu pensei que eu iria ficar com
T8	medo de não passar no meu TCC. Mas Deus falou pra mim:
T9	- Lu, tenha calma, respira fundo, vai lá, arrasa!!!
T10	E eu fiz o curso de Pilates. Eu adorei. E daí, eu conheci a VOL, que é uma equipe
T11	multiprofissional, bem qualificada. Eu vivenciei alguns exercícios na bola, no solo e
T12	nos aparelhos. Eu adorei o mundo do Pilates!
T13	O meu maior sonho é abrir uma empresa de fisioterapia. O meu objetivo é cuidar
T14	das pessoas.
T15	Eu não encaro a minha limitação, porque eu não tenho nenhum preconceito. Eu
T16	sei que eu tenho síndrome de Down. Eu sempre tive altos e baixos na minha vida
T17	e, além de tudo, eu quero superar todos os degraus da vida, superar um a um. Eu não
T18	subi pelo elevador, eu subi pelas escadas.
T19	Porque eu tive vários amigos com Síndrome de Down e eu percebi que eles
T20	escondem, não sei porque, a Síndrome de Down.
	Falar para as mães que tão me ouvindo, que precisa pegar o filho ou a filha e
	precisa, ela precisa encarar a vida, precisa estimular e investir no filho, precisa
	começar cedo. Nesse momento eu estou muito feliz pelas minhas conquistas. Quero
	muito que as pessoas de Síndrome de Down, quero que elas são minhas amigas, do
	fundo do meu coração.

O primeiro aspecto que podemos assinalar é a pequena importância da deficiência intelectual no sujeito Luana, pelo modo como ela mesma aborda a questão, e pelos indícios que apresenta de ter tido mediadores sociais bastante qualificados. Emerge da produção discursiva do sujeito a rápida articulação entre linguagem e pensamento, o amplo e elevado vocabulário, a argumentação consistente. Atenemos para a presença de uma corporeidade assertiva, reveladora da identidade de gênero-de mulher, de profissional, aspectos evidenciadores da construção do eu simbólico (Padilha, 2000). Luana se autoapresenta se afirmando pelas identidades de gênero e etária (sentença em negrito nos T1 e T2).

Vemos, pois, indícios de uma subjetivação relativamente construída, pela aceitação da própria condição de sujeitos que tem Síndrome de Down, mas não desqualificada ou impossibilitada socialmente (sentença em negrito em T12 e T13), o que nos faz pensar que constrói identidades de resistência e de projetos (sentença em negrito em T11). A conclusão do curso superior tendo revelado autocontrole emocional (sentença em negrito em T6 e T7), superado o medo e tendo tido êxito na produção do TCC (sentença em negrito em T5) nos

evidencia a apropriação processual, ainda que árdua, e a afirmação de uma nova posição subjetiva: de profissional de nossa cultura em que se costuma validar pessoas pela produção laboral. Autodeterminação para se posicionar sobre fatos/assuntos e sobre sujeitos (sentença em negrito em T9 e T10), empatia, busca por interagir falando de si são ações reveladoras da subjetivação qualificada vivida por Luana, cujo letramento acadêmico pode ter contribuído.

É visível a consciência da natureza complexa, árdua, processual e insubstituível da subjetivação de sujeitos em situação de deficiência intelectual por Luana, por meio dos processos de desigualdades sociais. Como ela nos diz: *eu não subi de elevador, eu subi de escadas!* (T14). Luana se identifica e se afirma como tendo Síndrome de Down, com sua subjetividade singular e assertiva, inclusive, como parte deste coletivo feito desigual. Problematiza a autorreprodução do estigma pelos colegas (sentença em negrito no T15 e T16) e evidencia o sofrimento de sua condição, quando chora ao relatar sua história universitária (T18). Evidencia a autodeterminação no crescimento contínuo pela condição de sujeito social e não de reprodutor na tutela do outro, já que se coloca como protagonista de sua história. O projeto de ter uma empresa de fisioterapia revela tal autodeterminação, objetivo primeiro da educação de tais sujeitos (Poulin, 2010).

Por fim ressaltamos a sua consciência política sobre a importância de os familiares dos sujeitos em situação de deficiência acolherem a condição dos seus filhos no enfrentamento de nossa sociedade classificatória (sentenças em negrito em T17 e T18). Parece-nos que o sentido de sua profissionalização está também na colaboração com seus pares que ainda não experimentaram a nova posição enunciativa de Luana. Generosidade e acolhimento ao outro emergem aqui. O mundo precisa de *muitas Luanas*, ser humano incrível!

A contribuição da Educação Inclusiva Superior na Afirmação de Sujeitos em situação de deficiência intelectual

A análise procedida nos indica que os ganhos, em meio aos árduos desafios na educação superior inclusiva de Luana Dallacorte, parecem ampliar as suas possibilidades de vida e afirmação social. Os efeitos do letramento acadêmico podem ser vistos no reposicionamento social do sujeito, a exemplo do empoderamento de estar se construindo uma profissional alternando-se o lugar inferiorizado – de ajudado- ao de ajudador/protagonista, com ações prospectivas: o sonho de abrir a sua própria empresa, indício de autodeterminação, por sua vez, importante meta da educação de tais sujeitos.

Mais ainda, Luana passa a atuar como sujeito que confere representatividade ao coletivo diverso/desigual de sujeitos em situação de deficiência intelectual, tendo alta sensibilidade e sensibilizando familiares com o processo educacional dos seus pares, em alteridades críticas (Figueiredo, Mota Rocha & Poulin, 2019) porque, em vez de se afirmar pelo rebaixamento dos

seus, assume a condição de intelectual orgânico produtor da cultura do empoderamento dos sujeitos em situação de deficiência intelectual via educação.

Referências

- Assis, J. A. (2015). “Eu sei, mas não consigo colocar no papel aquilo que sei”: representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. *Letramento e formação universitária*. Campinas: Mercado de Letras.
- Americanassociation on Intellectual and Developmental Disabilities- AAIDD. (2010) *.Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- Batista, C. A. M; Mantoan, M. T. E. (2007). Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. *Deficiência Mental*. São Paulo: MEC/SEESP.
- Brasil. (2001). *Decreto nº 3.956* de 8 de outubro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
- Carneiro, M. S. C. (2007). *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down*. 2007. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- Figueiredo, R. V., Gomes, A. L. L.; Poulin, J. (2010). *Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual na escola*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna. v. 1. p. 15.
- Figueiredo, R. V. de.; Poulin, J. (2008). Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. In: S. H. V. Cruz (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Figueiredo, R. V.; Mota Rocha, S. R. da; Poulin, J. R. (2019). Contribuição da inclusão digital na afirmação de sujeitos com deficiência intelectual. *Revista Diálogo Educacional* da PUC/Paraná. V. 19, número 61 – ISSN 1981-416X.
- Fischer, A. (2008). Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187.
- Marinho, M. (2010). Escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, vol.10, n.2, pp.363-386.
- Melo, L. V. (2018). *Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de |Campina Grande, Centro de Humanidades.
- Paour, J. (1979). Apprentissage des notions de conservation et induction de lapensée opératoire concrète

chez les débiles mentaux. In: ZAZZO, R. (Éd.). *Les défibilités mentales*. Paris: A. Colin, p.421-465.

Poulin, J. (2010). Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: Figueiredo, R. V. De; Boneti, L. W.; Poulin, J. (Orgs.) *Novas luzes sobre a inclusão*. Fortaleza: UFC editora.