

Processos compensatórios e subjetividade de pessoas com dislexia na universidade: contribuições da teoria histórico-cultural

Compensatory processes and subjectivity of people with dyslexia at university: contributions from the cultural-historical theory

Procesos compensatorios y subjetividad de personas con dislexia en la universidad: contribuciones de la teoría histórico-cultural

Clariane do Nascimento de Freitas¹

Rede Municipal de Santa Maria, RS; Professora de Educação Especial.
<https://orcid.org/0000-0003-0732-3120>

Fabiane Adela Tonetto Costas²

Universidade Federal de Santa Maria; Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação.
<http://orcid.org/0000-0003-3698-2782>

Resumo: Este texto constitui-se como recorte de uma tese de doutorado em Educação. Tal estudo fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural e, em especial, nos conceitos vigotskianos de tomada de consciência e processos compensatórios e no conceito de subjetividade de González-Rey. Objetivou compreender como os processos compensatórios e a subjetividade podem influenciar a forma como as pessoas com dislexia se constituem em seu processo de aprendizagem na Educação Superior. Os sujeitos da pesquisa são estudantes de cursos de graduação de uma universidade federal da região sul do Brasil e possuem diagnóstico de dislexia. Adotando uma abordagem qualitativa, utilizou-se como método o estudo de casos múltiplos e a coleta de dados realizou-se por entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados se deu por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Optou-se por evidenciar os resultados da categoria referente aos conceitos da Teoria Histórico-Cultural mencionados. Compreendeu-se que a subjetividade está em constante formação e transformação, que se constitui a partir da tomada de consciência e das vivências de cada sujeito que são impregnadas de sentido. Os sujeitos com dislexia são motivados pelas próprias dificuldades a buscar estratégias e processos compensatórios para acessar o conhecimento, aprender e também demonstrar essa aprendizagem. Concluiu-se que a subjetividade, por se constituir a partir das vivências e dos sentidos a ela atribuídos,

¹ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

² Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Portugal; Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

influencia as atitudes de cada sujeito. Consequentemente, influencia a mobilização desses sujeitos em busca de estratégias e recursos para sua aprendizagem, com vistas a compensar as dificuldades pertinentes à dislexia.

Palavras-chave: Dislexia; Educação Superior; Subjetividade; Processos compensatórios; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: *This text constitutes an excerpt from a PhD thesis in Education, which employs the foundations of the Cultural-Historical Theory, the Vygotskian concepts of conscious awareness and compensatory processes in particular, and the González-Rey's concept of subjectivity, inspired by the Vygotskian work. The study aims at understanding how compensatory processes and subjectivity can influence the way people with dyslexia are constituted in their learning process in Higher Education. The research subjects are undergraduate students at a federal university in the south of Brazil who have a diagnosis of dyslexia. Adopting a qualitative approach, the method comprised the multiple case study and data collection. The latter was carried out through semi-structured interviews. The Content Analysis Technique was used for data analysis. The results highlighted in this study were provided from the category related to the concepts of the Cultural-Historical Theory. In this sense, subjectivity, constituted from the conscious awareness and meaningful experiences of each subject, was understood as in constant formation and transformation. Subjects with dyslexia are motivated by their own difficulties to seek compensatory strategies and processes in order to access knowledge, learn and demonstrate their learning. Therefore, it was concluded that subjectivity, constituted from the experiences and the meanings attributed to it, influences the attitudes of each subject. Consequently, it influences the mobilization of these subjects to seek strategies and resources for their learning, in order to compensate the difficulties presented by dyslexia.*

Keywords: *Dyslexia; Higher Education; Subjectivity; Compensatory Processes; Cultural-Historical Theory.*

Resumen: *Este texto se constituye como fragmento de una tesis de Doctorado en Educación. Tal estudio se ha fundamentado en la Teoría Histórico-Cultural y, en especial, en los conceptos vigotskianos de toma de conciencia y procesos compensatorios además del concepto de subjetividad de González-Rey, inspirado en los estudios de Vygotsky. Ha objetivado comprender cómo los procesos compensatorios y la subjetividad pueden afectar la forma como las personas con dislexia se constituyen en su proceso de aprendizaje en la Educación Superior. Los sujetos de la investigación son estudiantes de cursos de graduación de una universidad federal de la región sur de Brasil y poseen diagnóstico de dislexia. Adoptando un abordaje cualitativo, se ha utilizado como método el estudio de casos múltiples y la colecta de datos y se ha realizado por entrevistas semiestructuradas. El análisis de los datos se ha utilizado de la técnica de Análisis de Contenido. Se ha optado por evidenciar los resultados de la categoría referente a los conceptos de la Teoría Histórico-Cultural mencionados. Se ha comprendido que la subjetividad está en constante formación y transformación, que se constituye a partir de la toma de conciencia y de las vivencias de cada sujeto que son impregnadas de sentido. Los sujetos con dislexia son motivados por las propias dificultades a buscar estrategias y procesos compensatorios*

para lograr el conocimiento, aprender y también demostrar ese aprendizaje. Se ha concluido que la subjetividad, por constituirse desde las vivencias y de los sentidos a ella atribuidos, afecta las actitudes de cada sujeto. Consecuentemente, afecta la movilización de esos sujetos en búsqueda de estrategias y recursos para su aprendizaje, con vistas a compensar las dificultades pertinentes a la dislexia.

Palabras clave: *Dislexia; Educación Superior; Subjetividad; Procesos compensatorios; Teoría Histórico-Cultural.*

Recebido em 17 de fevereiro de 2021

Aceito em 03 de novembro de 2022

1 INTRODUÇÃO

Este texto constitui-se como recorte de uma tese de doutorado em Educação vinculado a um programa de pós-graduação em Educação de uma instituição de ensino superior no interior do Rio Grande do Sul, que fez parte das investigações realizadas por um grupo de pesquisa registrado no Diretório de Grupos do CNPq. Adotou-se como fundamento epistemológico a Teoria Histórico-Cultural (THC) e, em especial, os conceitos vigotskianos de tomada de consciência, processos compensatórios e o conceito de subjetividade de González-Rey. O estudo objetivou compreender como os processos compensatórios e a subjetividade podem influenciar a forma como as pessoas com dislexia se constituem em seu processo de aprendizagem na Educação Superior.

Embora não exista um consenso sobre a causa da dislexia, as diferentes teorias que pretendem explicá-la dividem-se em dois grupos: a) as teorias centradas num déficit específico (dificuldades no processamento fonológico, déficit na velocidade de processamento e nomeação rápida) e b) as teorias centradas num déficit geral (déficit no processamento sensorial) (CIASCA; LIMA, 2015).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, 2014) classifica a dislexia como um transtorno específico de aprendizagem que se caracteriza pelas dificuldades específicas relacionadas ao reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia, sendo considerada um transtorno do neurodesenvolvimento de origem biológica.

De acordo com Shaywitz (2006), por meio de exames de neuroimagem, foi possível perceber que os "leitores disléxicos usam caminhos cerebrais diferentes" (SHAYWITZ, 2006, p. 70).

A RMNF [ressonância magnética nuclear funcional] mostra uma menor ativação do córtex cerebral nas áreas destinadas à compreensão da leitura, como a área de Wernicke e o giro angular, e compensatoriamente uma maior ativação de áreas anteriores, como a de Broca e o giro frontal inferior do hemisfério contralateral. (ROTTA; PEDROSO, 2006, p. 157)

Essa ativação da região frontal, segundo Shaywitz (2006), pode ser considerada uma “marca neural” da dislexia. “Mesmo alunos universitários de excelente desempenho com histórico de dislexia na infância e que são leitores precisos, mas lentos, continuam a demonstrar esse padrão” (SHAYWITZ, 2006, p. 73).

A identificação de alguém com dislexia deve ser realizada por equipe multidisciplinar, e, para que seja confirmado tal transtorno, é necessário que sejam descartadas as hipóteses de deficiência intelectual, problemas de acuidade visual ou auditiva não corrigidos, outros transtornos mentais ou neurológicos e educação escolar inadequada. Além disso, é importante ressaltar que as pessoas com dislexia têm sua inteligência preservada, sendo possível alcançar os níveis mais elevados de educação, desde que suas especificidades sejam consideradas e realizadas as adaptações e/ou utilizadas as estratégias adequadas.

Geralmente, o diagnóstico de dislexia é realizado quando a criança é inserida no ambiente escolar (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006, SHAYWITZ, 2006), porque, antes disso, a criança com dislexia vivencia seu dia a dia sem que suas especificidades sejam evidenciadas. São raras as situações em que alguns sinais podem ser identificados antes desse período.

Desse modo, até o momento de ingressarem na escola, essas crianças constituem-se como sujeitos com desenvolvimento típico. Quando começam a ser evidenciadas suas dificuldades, a relação com o meio se modifica de acordo com a severidade dos sintomas e/ou com o contexto em que estão inseridas.

Vygotski (1996)³ afirma que a criança se torna consciente de suas próprias vivências aos sete anos de idade, quando as vivências ganham sentido e se reestruturam, tornando-se um elemento basilar para o seu desenvolvimento. “*La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. [...] No hay vivencia sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de consciencia de algo*” (VYGOTSKI, 1996, p. 383).

Ainda que não se encontrem dados concretos em relação à prevalência da dislexia em adultos, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5) sugere que seja em torno de 4%. A falta de dados ocorre porque não há, no Brasil, um órgão

³ O sobrenome de Vygotsky tem diversas formas de escrita. Neste texto optou-se por citá-lo conforme consta nas obras citadas.

que concentre tais informações. É importante mencionar que tais dados também não foram encontrados em sites de outros países.

No entanto, até que as pessoas sejam identificadas com dislexia – o que pode acontecer na infância, na adolescência ou na vida adulta – é comum que elas vivenciem as mais diversas situações envolvendo suas dificuldades relacionadas à leitura e escrita, sem desconsiderar a hipótese de que muitas pessoas têm dislexia e nunca foram diagnosticadas. Conseqüentemente, o modo como ocorrem essas vivências e o sentido que cada indivíduo atribui a esses eventos torna-se parte de sua personalidade, do mesmo modo que a interpretação do ocorrido depende das características que já fazem parte da personalidade de cada um.

Independentemente da situação, o que se pretende evidenciar neste trabalho é a relevância da tomada de consciência, dos processos compensatórios e da subjetividade para a constituição dos sujeitos investigados e, conseqüentemente, para seu processo de aprendizagem.

2 METODOLOGIA ADOTADA NA PESQUISA

Utilizando uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi do tipo estudo de casos múltiplos (YIN, 2015). Os sujeitos investigados foram três estudantes de cursos de graduação de diferentes centros de ensino, que estão identificados na pesquisa como Alfa, Beta e Gama. Foram realizadas três entrevistas com cada um dos sujeitos, sendo que entre a primeira e a terceira houve um intervalo de um ano. Optou-se por entrevistar pessoas que estivessem no início de seu percurso acadêmico com o intuito de acompanhar sua adaptação ao contexto universitário.

Cada entrevistado apresenta um nível distinto de dislexia, o que foi bastante enriquecedor para a pesquisa. Alfa, 24 anos, foi diagnosticado quando cursava o 3º ou 4º ano do ensino fundamental, tem o maior comprometimento, pois praticamente não lê nem escreve. Beta, 23 anos, diagnosticado no 3º ano do ensino fundamental, tem características mais leves. Consegue ler com certa fluência sendo sua dificuldade maior na escrita. Gama, 21 anos, diagnosticado no 1º ano do ensino médio, consegue ler e escrever, mas faz muitas trocas. Suas características são agravadas devido ao transtorno de déficit de atenção e à ansiedade que ele desenvolveu durante a adolescência.

Após a coleta e exploração do material, foram elaboradas duas categorias principais de análise. A primeira denominou-se “formação de professores”, na qual foi analisada a relação entre os professores e estudantes através de três subcategorias que enfatizaram: a) o impacto da formação – ou da falta dela – sob o ponto de vista dos acadêmicos; b) as

orientações e processos formativos sobre dislexia e c) as disponibilidades desses docentes para realizar as adaptações, quando necessárias.

A segunda categoria, denominada “convivendo com a dislexia”, contemplou os aspectos que constituem a personalidade e, conseqüentemente, a forma como cada sujeito reage à condição de ser alguém com dislexia. Embora todos os aspectos analisados estejam interligados, para melhor compreensão de cada elemento, a categoria foi dividida em três subcategorias: a) as dificuldades no processo de aprender e as estratégias de estudos utilizadas; b) os processos compensatórios e c) subjetividade.

Neste texto será enfatizada esta segunda categoria de análise, pois contempla os conceitos da THC mencionados.

3 DESENVOLVIMENTO

Vygotsky, ao afirmar que as pessoas com deficiência “não se desenvolvem menos, mas de outro modo” (1997, p. 12), evidencia que cada sujeito tem suas especificidades, o que repercute até os dias atuais quando se debate o processo de aprendizagem e a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Apresentam-se a seguir conceitos importantes da THC, a qual vem se destacando como uma referência para a área da Educação Especial e para a Educação de modo geral.

3.1 SUBJETIVIDADE

O conceito de subjetividade não aparece de forma explícita na obra de Vigotski mas compreende-se que, ao dissertar sobre a tomada de consciência, bem como a respeito dos processos psicológicos superiores e no que tange à vivência, o autor se refere à subjetividade. A subjetividade “significa uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu” (MOLON, 2011, p. 120). A constituição do sujeito ocorre a partir das interações sociais e culturais, as quais são estabelecidas pela linguagem.

Nesse sentido, os processos de linguagem são fundamentais para o desenvolvimento do pensamento, sendo o pensamento verbal resultado da interação do pensamento e da linguagem através do significado da palavra. que tem como função a comunicação humana., A função comunicativa da palavra ocorre somente de forma indireta, pois o pensamento passa primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Contudo, o

sentido da palavra se modifica conforme o contexto, enquanto o significado permanece o mesmo. “O significado não se restringe ao objeto, nem ao signo, nem à palavra e nem ao pensamento, mas pertence à consciência [...] a presença do significado e do sentido impulsiona novas conexões e novas atividades da consciência” (MOLON, 2011, 109).

Assim, tomando como referência a obra de Vigotski, González Rey aprofundou seus estudos resultando em uma Teoria⁴ que entende a subjetividade como algo que constitui o sujeito e sua personalidade, o que torna cada indivíduo único, de acordo com suas vivências e os sentidos dados a elas, os quais, influenciam suas ações.

González Rey (2009) compreende que as vivências e os sentidos podem tornar-se barreiras para o processo de aprender se os sentidos atribuídos não forem positivos, pois “*es imposible pensar cuando el tipo de emociones que aparecen en nuestra actividad nos impiden el interés, la concentración y la fuerza que esa actividad requiere*” (GONZÁLEZ REY, 2009, p. 18). Mas, ao contrário, se essa pessoa estiver motivada, poderá mudar ou enfrentar essa situação, terá a possibilidade de administrar suas emoções de modo positivo e restabelecer sua autoestima.

Desse modo, a subjetividade individual se constitui pela história pessoal de cada um, de acordo com sua cultura, e a personalidade é a organização da subjetividade individual (GONZÁLEZ REY, 2007) e se desenvolve a partir das interações estabelecidas com o outro e seu contexto, estando vinculada à emoção, à vontade e aos processos interativos do sujeito.

Sendo assim, é compreensível que pessoas com dislexia não diagnosticadas, enfrentem dificuldades ao longo de sua vida e tendam a desistir de estudar, por considerarem-se inaptas. Aquelas que recebem essa sinalização, mesmo que tardiamente, passam a compreender-se melhor, tornam-se mais conscientes de si, o que lhes permite buscar recursos e estratégias para lidar com sua condição.

No que diz respeito à subjetividade, é possível afirmar que, por ser pessoal, individual, observam-se as diferenças no modo como cada um reage/reagiu/ vem reagindo ao assinalamento de dislexia. O significado – ser uma pessoa com dislexia – recebeu diferentes sentidos, de acordo com o contexto de cada sujeito.

3.2 A TOMADA DE CONSCIÊNCIA

A tomada de consciência ocorre quando nos damos conta de algo que já existia, mas que não tínhamos percebido antes. Ela é o objeto da própria atividade da consciência e

⁴ Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005).

esse processo depende do nível de compreensão de cada pessoa (VIGOTSKI, 2010), ou seja, pessoas de diferentes idades irão reagir de forma diferente a um mesmo evento.

São as relações interpessoais estabelecidas que possibilitam a cada sujeito perceber suas próprias características, que podem ser consideradas positivas, quando indicativas de habilidades adquiridas ou em potencialidade, ou dificuldades, habilidades não adquiridas ou limitantes. As pessoas com dislexia, por exemplo, num ambiente escolar, ao vivenciarem experiências de leitura e escrita, tomarão consciência de que suas habilidades diferem das habilidades dos colegas.

Ao tomarem consciência de sua condição, as pessoas têm a possibilidade de buscar/criar estratégias para lidar com suas dificuldades. Contudo, as reações de cada sujeito podem variar de acordo com a idade em que são identificados com dislexia, suas experiências e o contexto. Isso significa que a tomada de consciência de elementos que constituem a sua pessoa, que definem/explicam sua condição, está diretamente implicada pela subjetividade.

Portanto, quando percebem essas dificuldades, as pessoas com dislexia têm a possibilidade de pensar em diferentes formas para resolver sua situação. *“Porque percibir las cosas de otro modo significa al mismo tiempo adquirir nuevas posibilidades de actuación con respecto a ellas”* (VYGOTSKI, 1993, p. 213). Desse modo, as chances dessas pessoas de obterem êxito aumentam.

3.3 A DISLEXIA E OS PROCESSOS COMPENSATÓRIOS

Num primeiro momento, Vygotski (1997), a partir da Psicologia Individual de Adler, aderiu à ideia de que o processo de compensação ocorre de forma natural e automática nas crianças com deficiência. Em concordância com essa teoria, Vygotski defendia a existência de uma fonte de energia que impulsionava as pessoas a compensar suas dificuldades. *“El defecto no es solo una debilidad, sino también una fuerza. En esta verdad psicológica reside el alfa y el omega de la educación social de los niños con deficiencias”* (VYGOTSKI, 1997, p. 48).

Entretanto, Vygotski constatou alguns aspectos que o levaram a rever sua opinião sobre a teoria de Adler. Entre eles, o fato de que nem todas as pessoas conseguem compensar suas dificuldades/limitações e algumas, inclusive, fracassam nesse processo.

Gradativamente, Vygotski foi reorganizando sua própria teoria, a partir de suas reflexões sobre a educação de crianças com deficiência, e argumenta: *“Creer que cualquier*

defecto se compensará ineludiblemente es tan ingenuo como pensar que cualquier enfermedad termina ineludiblemente en la recuperación” (VYGOTSKI, 1997, p. 53).

De acordo com Vygotski (1997, p. 135), existem duas origens para a compensação. A primeira hipótese é de que a compensação seria uma *“reacción subjetiva de la personalidad del niño a la situación que se crea a consecuencia del defecto”*. Segundo Vygotski, essa afirmativa não se sustenta, pois a criança com deficiência não reconhece seu *“retraso”*. Entretanto, menciona que, em outras crianças, esse sentimento de inferioridade *“es la base de la formación de sus procesos compensatorios”* (ibidem, p. 136).

A segunda origem se baseia no fato de que *“la fuente, el estímulo primario que hace surgir los procesos compensatorios son las dificultades objetivas con las que tropieza el niño en el proceso de interacción”* (VYGOTSKY, 1997, p. 136). Ou seja, *“a partir del proceso de interacción del niño con el medio se crea una situación que impulsa al niño hacia la compensación”* (ibidem, p. 136). A origem da *“força motivadora”* da compensação está, *“en una enorme medida, la vida social colectiva del niño, la sociabilidad de su conducta, en las cuales encuentra el material para construir las funciones internas que se originan en el proceso del desarrollo compensatorio”* (VYGOTSKI, 1997, p. 137).

As pessoas com dislexia têm sua inteligência preservada e conseguem perceber que algo não está acontecendo da forma como deveria. Conseqüentemente, para esse público específico, acredita-se que as duas origens de compensação mencionadas por Vygotski (1997) aconteçam, pois, além de tomarem consciência de sua especificidade, as interações com o meio permitirão a utilização de diferentes estratégias para superar as dificuldades encontradas.

4 RESULTADOS

Considerando os dados encontrados durante a pesquisa, é possível afirmar que as experiências de dificuldades constituem a subjetividade desses sujeitos e que as estratégias de estudo e, conseqüentemente, os processos compensatórios foram/são influenciados por essa subjetividade, a qual também é constituída pelo contexto em que eles estão inseridos.

4.1 PROCESSOS COMPENSATÓRIOS

O estudante Beta faz uso de alguns recursos: a gravação de áudio das aulas para ouvir depois, os leitores de tela no computador e celular para facilitar a leitura dos

textos. Conta que despende um tempo grande nas atividades e leituras. Gama, em algumas situações, revê a prova com os professores e tem prazo alargado para realizá-las. Emprega uma fonte de editor de texto própria para pessoas com dislexia, ressaltando com canetas coloridas o que é mais relevante nos textos, e também usa desenhos para alcançar de forma mais adequada o conteúdo. Alfa aplica o leitor de tela, faz gravações das aulas, realiza provas adaptadas (transcritas e orais) e conta com um monitor que o apoia nos estudos e atividades acadêmicas.

Como já mencionado, de acordo com a THC, o processo de compensação pode ter duas origens: a partir da tomada de consciência e das dificuldades encontradas nas interações com o meio. A compensação é um processo pelo qual o indivíduo contorna suas dificuldades e/ou limitações a partir de diferentes recursos e da interação com o meio em que está inserido (VYGOTSKI, 1997).

Para Beta, tomar consciência de que era uma pessoa com dislexia não o impactou significativamente, de modo que ele mesmo afirma: *“eu não liguei muito, eu sabia que era diferente, mas não liguei muito para isso”* (BETA, Entrevista 3, apud FREITAS, 2019, p. 165).

Alfa, desde o momento em que foi diagnosticado até seu ingresso na graduação, recebeu apoio profissional nas instituições em que estudou. Ele ficou assustado ao saber que tinha dislexia e sentia-se envergonhado em falar sobre isso.

Eu fui aceitar mais a dislexia, mesmo, foi agora aqui na faculdade, que daí eu precisei...precisava preencher um papel, [...] se eu tivesse sozinho, eu tinha que falar, mostrar que eu tinha dislexia. Para mim poder desde achar as salas de aula, ou fazer uma consulta no dentista (ALFA, Entrevista 1, apud FREITAS, 2019, p. 165).

Portanto, entende-se que ele não havia, ainda, sentido a necessidade de mobilizar-se para lidar com as situações impostas pelas dificuldades pertinentes à dislexia.

Gama lembra que chorou ao saber que tinha dislexia e afirma: *“Eu não queria estar naquele balaio, eu não queria ser aquele cara que passa com laudo”* (GAMA, Entrevista 1, apud FREITAS, 2019, p.165). Para Gama, a tomada de consciência foi um elemento motivador, pois, devido ao fato de ser diagnosticado já na sua adolescência, resistiu à ideia de receber acompanhamento profissional e sempre buscou provar que tinha potencial, adotando diferentes estratégias para concluir o ensino médio e ingressar num curso de Educação Superior. Acabou aceitando realizar acompanhamento psicológico e psicopedagógico, o que melhorou seu desempenho, pois passou a usar estratégias para a anotação das aulas, além de aceitar tomar medicação para controlar a ansiedade e o transtorno de déficit de atenção.

Já em relação às dificuldades encontradas durante o processo de interação (VYGOTSKI, 1997), estas foram identificadas como elementos motivadores para os três estudantes. As dificuldades de Beta são menores □ em linhas gerais, ele precisa de mais tempo para ler e escrever. Ao se deparar com as exigências do curso, percebeu que precisava dedicar-se um pouco mais.

As dificuldades de Gama são um pouco mais complexas, intensificadas pelo TDAH e a ansiedade, os quais interferem nas suas interações sociais. No entanto, a partir do momento que começou a entender melhor sua especificidade, passou a utilizar outros recursos, os quais também repercutiram em suas interações com os colegas, como a realização de trabalhos em grupo, o que Gama evitava anteriormente, e a organização do caderno, que lhe rendeu elogios, os quais certamente foram um fator positivo, alimentando a motivação para continuar buscando estratégias de compensação.

Para Alfa, os processos compensatórios são mais notórios, a começar pelo emprego recorrente e frequente da memória auditiva e visual. Pelo fato de apresentar mais dificuldade no que tange à leitura e à escrita, qualquer interação está reiteradamente motivando-o a procurar estratégias compensatórias para que torne possível a sua inserção participativa nas atividades acadêmicas e outras que possam lhe suscitar alguma motivação.

“Estar num mundo/contexto letrado sem ter essa habilidade exige constantemente compensações para poder permanecer nesse espaço e poder se beneficiar dele” (FREITAS, 2019, p. 167).

A partir do conceito de processos compensatórios sob o viés da THC, acredita-se que as pessoas com dislexia, quando utilizam estratégias diferenciadas, podem obter sucesso em sua trajetória acadêmica, visto que é a forma como as pessoas reagem às suas dificuldades que define seu resultado e não as dificuldades em si.

Desse modo, pode-se dizer que a dislexia não tem sido um impeditivo para a trajetória acadêmica dos sujeitos da pesquisa e que as dificuldades se tornam elementos motivadores dos processos compensatórios utilizados para alcançar seus objetivos.

4.2 SUBJETIVIDADE E TOMADA DE CONSCIÊNCIA

Alfa, Beta e Gama têm dislexia. Além do fato de serem estudantes universitários, este é o ponto em comum entre estes sujeitos, pois as vivências de cada um os constituíram de maneiras distintas, o que, conseqüentemente, repercutiu no modo como cada um se relaciona com essa condição.

As vivências constituem a individualidade de cada um. “A criança que entende o que ocorre, que entende o significado do que se passa, irá reagir a isso de uma forma diferente da criança que não entende” (VIGOTSKI, 2010, p. 687). Essa diferença de reações está relacionada ao “nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio” (ibidem, p. 687).

Conhecendo as histórias de Alfa, Beta e Gama, a ideia defendida por Vigotski (2010) confirma e justifica o que foi encontrado nesta investigação, pois, apesar de apresentarem o mesmo transtorno, Alfa e Beta foram identificados nos anos iniciais do ensino fundamental e Gama, no ensino médio.

Na sequência, apresenta-se de forma sucinta a análise realizada em relação à subjetividade de cada um desses indivíduos.

4.2.1 Subjetividade de Gama

Gama foi identificado com dislexia já adolescente e foi o que apresentou maior dificuldade em lidar com tal situação. Isso se deve ao fato de que ele já tinha alguma vivência em relação a pessoas com transtornos de aprendizagem. Pode-se dizer que ele já tinha uma ideia pré-concebida não positiva sobre isso, o que desencadeou um quadro de depressão e ansiedade. Gama foi modificando sua forma de lidar com a dislexia depois que aceitou fazer acompanhamento profissional e passou a compreender suas especificidades e, conseqüentemente, conhecer-se melhor e aprender a utilizar diferentes estratégias em seu dia a dia.

Gama somente informou à coordenação de seu curso que tinha dislexia porque se deparou com situações de aprendizagem e avaliação que o fizeram perceber a necessidade de buscar por recursos a que tinha direito, caso contrário, dificilmente ele o teria feito. O fato de não querer expor sua condição é uma forma de fugir dos possíveis rótulos e da falta de compreensão de suas dificuldades (MANGAS, 2012).

Com o acompanhamento de uma psicóloga e uma psicopedagoga, retomou o tratamento medicamentoso para minimizar sua ansiedade e potencializar sua atenção. Como resultado, está mais confiante, pois aprendeu diferentes estratégias psicopedagógicas que lhe possibilitam um pouco de tranquilidade em seu processo de aprendizagem e, desse modo, sua autoimagem e autoestima têm melhorado.

Outra vivência que contribuiu para essa melhora na autoestima são os elogios em relação ao seu caderno.

Eu sempre achei meu caderno muito confuso e uma letra muito feia. Nunca mostrei. Agora as pessoas me veem desenhando e elas pedem meu caderno porque elas acham muito arrumado, organizado. Isso, tipo, eu nunca imaginei que eu ia ser a pessoa que iam pedir caderno emprestado, sabe. E elas elogiam. Falam: "Bah que legal a forma que tu faz, muito mais lógico". (GAMA, Entrevista 3, apud FREITAS, 2019, p 172).

Tal fato pode ser insignificante para muitos, mas para Gama não é. Essas vivências positivas permitem que Gama perceba seu potencial e contribuem para o desenvolvimento de sua autoconfiança em relação à sua capacidade cognitiva e também no estabelecimento de relações interpessoais.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber a transformação da reação de Gama em relação às suas especificidades. Enquanto não se dispôs a aceitar sua condição e buscar ajuda, viveu experiências negativas, mas, posteriormente, ao conhecer e compreender suas especificidades, tem aprendido diferentes estratégias para lidar com elas. Esse caminho permitiu que Gama diminuísse seu sofrimento e vivenciasse experiências mais prazerosas voltadas à aprendizagem. O que estes três estudantes vivenciaram representa a subjetividade e, por conseguinte, a personalidade de cada pessoa, o que permite/possibilita que esses sujeitos se transformem considerando essas experiências (GONZÁLEZ REY, 2009).

4.2.2 Subjetividade de Alfa

Apesar de Alfa mencionar ter ficado "um pouco revoltado" no início, ele não sabia o que era a dislexia até ser sinalizado com esse transtorno. Alfa menciona que, antes disso, estava mais revoltado com o contexto escolar em função das cobranças que recebia e que estavam fora de seu alcance, pois não havia adaptações.

Após a identificação da dislexia, Alfa passou a receber apoio na escola de modo que eram realizadas adaptações, principalmente em relação às atividades avaliativas. A partir do que vivenciou, Alfa menciona que atualmente ele gosta de estudar.

Entende-se que houve uma resignificação de suas experiências com as instituições de ensino e o processo de aprender ganhou outro sentido, fomentando o desejo de continuar estudando.

Alfa menciona também que sentia vergonha de falar que tinha dislexia, mas, ao ingressar na universidade, teve de superar esse sentimento, reconhecendo-se como alguém

com essa condição para poder acessar os espaços que desejava. As exigências de uma rotina acadêmica o levaram a expor sua situação e buscar por seus direitos.

Dentre os três sujeitos entrevistados, Alfa é o que mais se expõe, pois, além de procurar os professores para falar sobre suas dificuldades, solicitar explicações e buscar oportunidades de mostrar o que sabe, também expressa sua vontade de ajudar outras pessoas que possam ter dislexia, através do seu relato de experiência.

Já participou de minicursos oferecidos pela Coordenadoria de Ações Educacionais da instituição em que estuda, relatando suas dificuldades e o que tem feito para superá-las ou minimizá-las. Em outra oportunidade, também falou sobre suas vivências em um evento sobre dislexia voltado para os professores da rede municipal de ensino do município onde localiza-se a instituição de educação superior.

Acredita-se que o fato de Alfa ter consciência de suas potencialidades e também de suas limitações o impulsiona a buscar recursos/estratégias para minimizar suas dificuldades e se beneficiar das habilidades que possui. Estar consciente de si dá a esse sujeito a possibilidade de pensar nas estratégias que irá utilizar em seu benefício (VYGOTSKI, 1993).

4.2.3 Subjetividade de Beta

Beta comenta que, antes de ser diagnosticado, já sabia que era diferente, pois *“não conseguia ler igual às outras crianças”* (Entrevista 1, apud FREITAS, 2019, p. 176). Desse modo, percebe-se que Beta tinha consciência de suas dificuldades, pois comparava seu desempenho com o dos colegas. Beta também menciona que, apesar de se sentir diferente, não se importava com isso.

O estudante declarou que o fato de ter sido identificado com o transtorno foi sinônimo de alívio, pois, ao conhecer o transtorno, teve a possibilidade de perceber que o seu nível de dificuldade *“não era tão grave”*.

Entende-se que, para Beta, ter dislexia não é algo tão significativo, ou, pelo menos, ele não manifesta ser demasiadamente afetado por ela. Beta parece não atribuir o mesmo sentido à dislexia que Alfa e Gama. Provavelmente, isso se deve ao fato de que suas dificuldades são mais brandas. Nesse viés, é importante destacar que Gama, mesmo não tendo o grau mais grave de dislexia, aparentemente, foi o que demonstrou maior sofrimento, ou seja, a carga afetiva atribuída a esse diagnóstico lhe foi mais intensa e negativa.

Desse modo, é imperativo dizer que uma mesma condição pode afetar as pessoas de modos diferentes, pois cada um atribui um sentido diferente a partir das suas vivências (GONZÁLEZ REY, 2005).

Entende-se que a subjetividade perpassa a personalidade de cada indivíduo, constituindo-se pelas experiências vividas, pelas interações estabelecidas e também pelos processos de tomada de consciência que ocorrem durante a vida de cada um.

Portanto, a personalidade está diretamente relacionada à subjetividade, aos sentidos que cada pessoa dá aos eventos de seu dia a dia, influenciando os processos de aprendizagem desses sujeitos.

Mesmo que Alfa, Beta e Gama tenham o mesmo transtorno, as especificidades de cada entrevistado eram distintas. Assim, apesar de a dislexia ser uma condição significativa para a constituição da personalidade, pode não representar um papel tão relevante, pois sua influência parece ser dependente do grau de dificuldade, da forma como o sujeito reage à sua condição e do contexto de cada indivíduo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação de cada sujeito com a aprendizagem está diretamente vinculada ao sentido atribuído a esse processo. Quando o estudante é identificado com dislexia e, à vista disso, tem dificuldades envolvendo a leitura e a escrita, a forma como ele enfrenta suas dificuldades será resultado de sua experiência escolar, ou seja, as vivências num contexto escolar poderão impactar a aprendizagem tanto de forma negativa como positiva.

Cada participante da pesquisa tem um nível diferente de dislexia e os recursos utilizados por eles são distintos. A personalidade de cada um os torna únicos, apesar de apresentarem o mesmo transtorno.

Ao final da pesquisa, compreendeu-se que a subjetividade se constitui a partir da tomada de consciência e das vivências de cada sujeito ao longo de sua vida, as quais também são percebidas e/ou constituídas tendo como referência as experiências anteriores desse sujeito e os sentidos atribuídos a elas. Ou seja, a subjetividade está em constante formação e transformação à medida que todo sujeito é social e interage continuamente com o meio em que está inserido.

A personalidade também se constitui baseada nas interações vividas associadas às experiências anteriores. Consequentemente, entende-se que a personalidade é também perpassada pela subjetividade.

Alfa, Beta e Gama apresentam a mesma condição, mas suas personalidades, e consequentemente suas atitudes, são distintas, porque cada um confere sentido às suas vivências de acordo com o que já viveram, ou seja, a subjetividade de cada um já se mostra diferente. E, é essa subjetividade que vai instigar cada um a buscar estratégias e recursos para compensar as suas dificuldades, mesmo que cada um tenha uma reação diferente em relação à dislexia.

Acredita-se que as pessoas não devem ser definidas, limitadas, substantivadas por suas condições. O que as define é sua personalidade, perpassada pela subjetividade, constituída a partir de sua experiência de vida. Porém, os resultados da pesquisa mostraram que a subjetividade é fruto das experiências vividas e dos sentidos dados a elas e ambos são permeados pelas especificidades que constituem cada um de nós. Portanto, se uma pessoa tem uma singularidade que afeta seu modo de interagir, é muito improvável que isso não influencie na forma como esse sujeito se constitui.

Assim, a subjetividade das pessoas com dislexia, por se constituir a partir das vivências e dos sentidos a elas atribuídos, influencia as atitudes de cada sujeito e, como consequência, a subjetividade interfere no modo como esses sujeitos se mobilizam em busca de estratégias e recursos para sua aprendizagem, com vistas a compensar as singularidades pertinentes à dislexia.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CIASCA, S.M.; LIMA, R.F. Neuropsicologia da Dislexia do desenvolvimento. In: CIASCA *et al.* *Transtornos de Aprendizagem: Neurociência e interdisciplinaridade*. Ribeirão Preto: Book Toy, 2015. p. 215-238.

FREITAS, C.N. *Dislexia, educação superior e aprendizagem: uma análise da subjetividade e dos processos compensatórios a partir da teoria histórico-cultural*. 2019. 223p. (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

GONZÁLEZ REY, F.L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, p. 155-179. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GONZÁLEZ REY, F.L. La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, v. 9, nov. 2009, p. 1-24. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713052003>. Acesso em: 25 jun. 2017.

GONZÁLEZ REY, F.L. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MANGAS, C.F. A dislexia no Ensino Superior: Perfil dos alunos, representações dos professores e estratégias de intervenção. 2012. **Atas do Encontro Nacional A Dislexia em Tese**. Associação Portuguesa de Dislexia Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, 2012. Disponível em: http://dislex.co.pt/images/dislex_atas.pdf. Acesso em: 16 mai. 2016.

MOLON, S.I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROTTA, N.T.; PEDROSO, F.S. Transtornos da linguagem escrita-Dislexia. In: ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 131-150.

ROTTA, N.T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SHAYWITZ, S. **Entendendo a dislexia**: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed; 2006.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha; Max Welcman. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 abr. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**: Problemas de Psicología General. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV**: Psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Endereços para correspondência: Av. Roraima n° 1000 Cidade Universitária Bairro - Camobi, Santa Maria - RS, 97105-900; fabiane.costas@ufsm.br

