

O CONCEITO DE DISLEXIA EM DIÁLOGO COM GESTORES, PROFESSORES,
FAMILIARES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*EL CONCEPTO DE DISLEXIA EN DIÁLOGO CON DIRECTIVOS, PROFESORES,
FAMILIARES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA*

*THE CONCEPT OF DYSLEXIA IN DIALOGUE WITH MANAGERS, TEACHERS,
FAMILY AND STUDENTS OF BASIC EDUCATION*



Sandra POTTMEIER¹
e-mail: pottmeyer@gmail.com



Ana Paula SANTANA²
e-mail: anaposantana@hotmail.com

Como referenciar este artigo:

POTTMEIER, S.; SANTANA, A. P. O conceito de dislexia em diálogo com gestores, professores, familiares e estudantes da educação básica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023077, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.17182>



- | Submetido em: 22/03/2023
- | Revisões requeridas em: 15/05/2023
- | Aprovado em: 29/07/2023
- | Publicado em: 19/09/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau – SC – Brasil. Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (FURB). Doutora em Linguística (UFSC). Professora na rede pública estadual de Santa Catarina (SED/SC).

² Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis – SC – Brasil. Fonoaudióloga. Doutora em Linguística (UNICAMP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e da Graduação e Pós-Graduação em Fonoaudiologia (UFSC).

RESUMO: Este artigo, de abordagem qualitativa, é resultado de uma pesquisa que busca compreender de que forma gestores, professores de Língua Portuguesa, família e os próprios escolares compreendem o conceito de Dislexia. O aporte teórico-metodológico inscreve-se na perspectiva enunciativa-discursiva, a qual fundamenta as análises dos registros coletados, envolvendo 15 sujeitos (estudantes, familiares, professoras de Língua Portuguesa e gestoras de duas escolas da rede pública). Os resultados apontaram para sujeitos que desconhecem ou pouco sabem o que é a Dislexia, compreendendo-a a partir de uma perspectiva biológica/organicista e distanciando-se de uma visão sociocultural. Além disso, também desconhecem sobre as políticas e leis de inclusão. Considera-se, a partir desta pesquisa, que há necessidade de formação interdisciplinar que envolva tanto gestores, educadores e profissionais da saúde para que se possa lançar um olhar para práticas pedagógicas voltadas para processos de ensino e aprendizagem de forma integrada, considerando a singularidade constitutiva dos aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Inclusão. Formação docente. Educação básica.

RESUMEN: Este artículo, con enfoque cualitativo, es el resultado de una investigación que busca comprender cómo los gerentes, los profesores portugueses, las familias y los propios estudiantes entienden el concepto de dislexia. La contribución teórico-metodológica se inscribe en la perspectiva enunciativa-discursiva, que subyace en el análisis de los registros recopilados, involucrando a 15 sujetos (estudiantes, familiares, profesores de lengua portuguesa y administradores de dos escuelas públicas). Los resultados mostraron que los sujetos desconocen o saben poco sobre la dislexia, entendiéndola desde una perspectiva biológica/organicista, alejándola de una mirada sociocultural. Además, también desconocen las políticas y leyes de inclusión. Con base en esta investigación, se considera que existe la necesidad de una formación interdisciplinaria que involucre tanto a los gestores, educadores y profesionales de la salud para que sea posible dar una mirada a las prácticas pedagógicas dirigidas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma integrada, considerando la singularidad constitutiva de los aprendices.

PALABRAS CLAVE: Dislexia. Inclusión. Formación de profesores. Educación básica.

ABSTRACT: This article, with a qualitative approach, is the result of a research that seeks to understand how managers, Portuguese teachers, families and the students themselves understand the concept of Dyslexia. The theoretical-methodological contribution is inscribed in the enunciative-discursive perspective, which underlies the analysis of the collected records, involving 15 subjects (students, family members, Portuguese language teachers and managers of two public schools). The results showed that the subjects are unaware or know little about dyslexia, understanding it from a biological/organicist perspective, distancing it from a sociocultural view. In addition, they are also unaware of inclusion policies and laws. Based on this research, it is considered that there is a need for interdisciplinary training that involves both managers, educators and health professionals so that it is possible to take a look at pedagogical practices aimed at teaching and learning processes in an integrated way, considering the constitutive singularity of the apprentices.

KEYWORDS: Dyslexia. Inclusion. Teacher training. Basic education.

Introdução

A Dislexia vem sendo discutida há muito tempo em campos do conhecimento como a Medicina, a Fonoaudiologia, a Linguística e a Educação. Pode-se dizer que, atualmente, há uma certa polarização sobre o seu diagnóstico: um baseado em um viés organicista e outro em uma perspectiva social.

A partir de uma perspectiva organicista,

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2020)³.

Na última versão do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais) (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2014), diferente dos manuais anteriores, está descrito que esse diagnóstico só pode ser dado quando as dificuldades na aprendizagem tiverem persistido por pelo menos seis meses, apesar da provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades. Considera-se, ainda, que o documento não é claro em relação ao tipo de atendimento, e que essa informação não tem sido considerada em muitos diagnósticos clínicos realizados por médicos, psicopedagogos e fonoaudiólogos. Eliassen (2018, p. 54), em seu trabalho, faz uma crítica a isso:

Quem estabeleceu esse tempo? Com base em que critérios? De que forma se dá essa intervenção? Por quais profissionais? Quantas horas por semana? A partir do que se estabelece que 6 meses sejam suficientes para superação de sintomas que foram construídos a partir de diferentes histórias e realidades? Essa é a ideia que o manual pretende marcar o tempo todo em seu discurso, os são sujeitos homogêneos, assim como seus sintomas e suas patologias.

O documento ainda acrescenta que as dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2014). Ou seja, é um diagnóstico de exclusão. A terminologia utilizada também se modifica, pois, três transtornos que eram separados no DSM – IV (Dislexia,

³ Definição adotada pela *International Dyslexia Association* (IDA), em 2002 e disponível na página da Associação Brasileira de Dislexia em: <http://www.dislexia.org/>. Acesso em: 03 set. 2022.

Disgrafia e Discalculia) (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2002) agora foram reunidos numa única categoria: Transtorno Específico de Aprendizagem (com ênfase na leitura e/ou na escrita e/ou na matemática).

Afastando-se de uma visão biológica, há autores que questionam o diagnóstico de Dislexia a partir de uma corrente sócio-histórica. Os autores argumentam que este tem sido dado sem que se considere as questões singulares e constitutivas do aprendiz nos/pelos e com os processos de aprendizagem (ELIASSEN, 2018; ELIASSEN; DONIDA; SANTANA, 2021; MASSI, 2007; MASSI; SANTANA, 2011, MOYSÉS; COLLARES, 2011; MOYSÉS; COLLARES, 2013; POTTMEIER, 2021; SIGNOR, 2015). Nesses casos, pouco se tem considerado a escola, as práticas sociais dos sujeitos e a transmissão cultural da escrita, assim como os dados de documentos brasileiros que destacam o nível baixo de alfabetismo no Brasil (INAF, 2018; INEP, 2018).

De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) houve uma redução do analfabetismo no Brasil, sendo 8% de analfabetos. Contudo, ressaltamos que apenas 12% dos brasileiros com idade entre 15 e 64 anos possuem nível de alfabetismo proficiente. Nascimento, Hernandes e Santos (2015) apontam um levantamento nas cinco regiões brasileiras, em que crianças até os oito anos de idade ainda não estavam alfabetizadas, sendo que Norte e Nordeste apresentavam os percentuais mais elevados, 27,3% e 25,4% respectivamente, seguidos de 9% na região Centro-Oeste, 7,8% no Sudeste e 6,6% no Sul. Após a pandemia de Covid-19, considerando o impacto das aulas remotas e das dificuldades de acesso à tecnologia, essa situação ainda se torna mais agravante.

Para este trabalho, não iremos nos debruçar sobre o diagnóstico de Dislexia em si, mas sim, sobre o impacto deste no âmbito escolar para professores, gestores, familiares e estudantes, levando principalmente em consideração o conceito de Dislexia para esses atores sociais.

Partimos dos seguintes pressupostos para esse estudo baseados na perspectiva enunciativo-discursiva ancorada em Bakhtin e seu Círculo (GERALDI, 2013[1991]); assim como nos novos estudos dos letramentos (BARTON; HAMILTON, 1998; ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019; STREET, 2003, 2014) e; nas reflexões acerca da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, BEYER, 2013; MANTOAN, 2003).

Considera-se que, a partir desta perspectiva social, cultural e enunciativa-discursiva (BAKHTIN, 2011[1979]), o aprendiz “constrói a sua subjetividade em função de suas interações sociais” (MASSI; SANTANA, 2011, p. 409) com o outro (professor, aprendizes), compreendo os erros como próprios dos processos da linguagem escrita quando se lança um

olhar pontual para as práticas de letramento já experienciadas, vivenciadas, realizadas pelo aprendiz antes e durante seu percurso formativo na esfera escolar.

Nesse sentido, compreendemos a linguagem escrita a partir de uma perspectiva social e cultural que compreende o aprendiz na sua singularidade e, por conseguinte, considera e valoriza seus *projetos e estratégias de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) nos processos de aprendizagem, assim como em outras esferas sociais da atividade humana (familiar, midiática, religiosa, dentre outras) nas quais faz uso da linguagem escrita, falada, sinalizada (multissemiótica) (ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019). Concordando com Massi e Santana (2011), é necessário desconstruir o conceito de Dislexia, distanciando-se da concepção patológica de linguagem, a qual diz respeito aos aspectos biológicos que constituem o sujeito que rotula, classifica e exclui o aprendiz nos processos de ensino e aprendizagem por se considerar os desvios e os erros que este comete quando lê e escreve durante seu percurso formativo. Segundo as autoras, é preciso valorizar e respeitar este sujeito em idade escolar que apresenta dificuldades, erros durante seu processo de aprendizagem, que decorrem de “suas diferenças sociais e culturais, de suas práticas de letramento e do significado que a escrita apresenta para el[a]” (MASSI; SANTANA, 2011, p. 409).

Corroborando esta discussão, Coudry (1987, p. 153-154, grifos nossos), quando afirma que:

Fatos como esses têm sido considerados sintomas de patologia da linguagem (Dislexia específica de evolução, por exemplo). Na verdade, esses fenômenos... **erros do ponto de vista da escola, revelam operações epilinguísticas que ocorrem em momentos em que a criança está operando com a linguagem como um objeto de conhecimento.**

De outro modo, são nesses momentos, segundo aponta Coudry (1987), que a linguagem é opaca, oculta, não transparente e, portanto, não é possível compreendê-la a partir do erro. Isto, pois na perspectiva dialógica, o aprendiz está em processo de reflexão, de análise e de uso da linguagem naquele contexto, o da sala de aula. Desse modo, concordamos que tais *operações epilinguísticas* (GERALDI, 2013[1991]) precisam ser consideradas como constitutivas da singularidade do estudante, para além do erro, mas como parte integrante da mediação dos conhecimentos e da linguagem que realiza em outras esferas sociais e a traz para a esfera escolar.

Tal aspecto implica lançar um olhar para as práticas pedagógicas do professor de Língua Portuguesa (GERALDI, 2013[1991]) a partir também de seu horizonte axiológico, da sua constituição enquanto professor de Língua Portuguesa diante de um público tão heterogêneo

que tem chegado às escolas nas últimas décadas. Segundo destaca Pottmeier (2021, p. 77), baseada em Mello e Cardoso (2017), “[p]ara exercer sua função de forma plena ou em se tratando de uma educação inclusiva, é necessário que este profissional tenha clareza e domínio daquilo que ensina e das estratégias que se utiliza, ou seja, como ensina para um público tão heterogêneo de estudantes”.

Para que isso se efetive no chão da escola, na sala de aula, é preciso que o professor esteja preparado, e daí, levantamos um ponto importante que é a formação inicial deste profissional e a continuidade dessa formação. Sobre a formação inicial, autores como Imbernón (2011, p. 43) tem apontado que “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula”, ou como sublinha Mantoan (2003), vir a desconstruir, romper com os paradigmas curriculares pouco flexíveis e excludentes.

Nessa direção, compreendemos o ato de ensinar e de aprender como um ato responsável (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]), ou seja, exige daquele que ensina e daquele que aprende uma posição pelo lugar que ocupa, de onde enuncia (professor, aprendiz). Entendemos desse modo, segundo afirma Freire (2019[1996], p. 100), que: “[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”, portanto, exige ações pedagógicas que incluam os aprendizes nos processos de aprendizagem, sejam eles com ou sem Dislexia ou que se constituam por qualquer outra singularidade.

De tal modo que, para isso, é preciso lançar um olhar para as práticas de letramentos (BARTON; HAMILTON, 1998; ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019; STREET, 2003, 2014) que estudantes com diagnóstico de Dislexia realizam na escola e em outros contextos de interação (família, mídias, religião, dentre outros). Isto, segundo enunciam Rodrigues e Cerutti-Rizzati (2011, p. 171), porque o “papel da escola não é formar experts em um gênero discursivo ou outro”, mas sim, o de promover, instigar e engajar o aprendiz em processos de aprendizagem constituídos por práticas significativas de usos reais da linguagem, tanto na esfera escolar quanto em outras esferas sociais da atividade humana.

Assim como também assume a função social de ressignificar tais “práticas de uso da escrita consolidadas, implementando tais práticas a fim de favorecer a hibridização entre práticas de letramento locais e globais [...]” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATI, 2011, p. 171). Essas práticas empreendidas pelo professor de Língua Portuguesa vêm possibilitar que

este aprendiz se desenvolva socialmente na relação com o outro (professor, estudantes) e amplie cada vez mais seu repertório linguístico em distintos contextos de uso.

O que acaba direcionando para ações pedagógicas voltadas para uma Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, BEYER, 2013; MANTOAN, 2003). A Educação Inclusiva é entendida neste contexto como aquela que acolhe aprendizes com e sem diagnósticos de Dislexia, com e sem deficiência, sem haver qualquer tipo de julgamento, discriminação, seja pelos aspectos físicos, intelectuais, sociais, étnicos, raciais, emocionais, linguísticos entre outros que se fazem presentes nos processos de aprendizagem (BRASIL, 2008).

Para Pottmeier (2021, p. 24), a inclusão em uma perspectiva de educação social, cultural e, portanto, humana, busca

garantir e assegurar condições de acesso e permanência para que todos os estudantes aprendam na e pela interação com o outro [...]em diferentes situações de aprendizagem, compreendendo-se nesses processos o que o estudante já aprendeu e o que ainda pode ser ampliado na e pela escola.

A autora ressalta, contudo, que a educação inclusiva “é um desafio”, seja para a dimensão social, política, histórica, geográfica, linguística e ideologicamente marcada pelo ato de “de acolher a todos” e, deste modo, se lança um olhar para uma “heterogeneidade de sujeitos que se constituíram e se constituem a partir de diferentes realidades e experiências de vida” na esfera escolar, na relação com o outro (POTTMEIER, 2021, p. 25).

Desse modo, este texto que emerge de uma pesquisa (*stricto sensu*) realizada na Educação Básica, apresenta sua interface entre educação e saúde e concebe a linguagem como atividade constitutiva dos sujeitos e dos processos de aprendizagem que vislumbram os modos e os tempos distintos de aprender na/pela e com a interação entre seus atores sociais (professores, aprendizes). Acrescente-se, ainda, que se reconhece o cronotopo em que esse diagnóstico surge: em um espaço escolar que, na maioria das vezes, exclui os estudantes na chamada *Era dos Transtornos* (MOYSÉS; COLLARES, 2013), por estes se constituírem a partir de uma singularidade diferente daquela que é aceita como “normal”, “ideal” nos processos de aprendizagem e no uso da linguagem escrita.

A partir destas considerações, o presente estudo, de abordagem qualitativa aplicada, tem como objetivo compreender de que forma gestores, professores de Língua Portuguesa, família e os próprios escolares compreendem o conceito de Dislexia.

Ancoragens Metodológicas

A presente pesquisa está inscrita em uma abordagem qualitativa aplicada. Trata-se de um estudo de caso que utiliza como instrumento de coleta de dados, entrevistas realizadas a partir de um roteiro norteador com quatro estudantes, cinco familiares desses estudantes, quatro professoras de Língua Portuguesa e duas gestoras pertencentes às escolas da rede pública estadual, localizadas no Vale do Itajaí/SC.

De acordo com Minayo (2010, p. 164), o estudo de caso “[assemelha-se] à focalização sobre um experimento que se busca compreender por meio de entrevistas, observações, uso de banco de dados e documentos” em um dado tempo e espaço (cronotopo) e, no caso desta investigação, mediado por textos materializados a partir dos enunciados dos participantes acerca da Dislexia. Assume-se, assim, uma perspectiva e análise dos enunciados a partir de um horizonte axiológico (BAKHTIN, 2011[1979]), portanto, que não é neutro, é histórico, social e ideológico, assim como o são os sujeitos e a linguagem que os constitui.

Os quatro estudantes, chamados por nomes fictícios (assim como os demais participantes desta pesquisa) de Ricardo, Marcelo, Felipe e Aline, têm entre 12 e 17 anos. Dois deles cursam o primeiro ano do Ensino Médio (Ricardo e Marcelo), um cursa o nono ano (Felipe) e um o sexto ano (Aline) do Ensino Fundamental em duas escolas públicas da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, nominadas como Escola A e Escola B. Todos os estudantes apresentam o diagnóstico de Dislexia, sendo que Aline apresenta conjuntamente TDAH e, Ricardo, TDAH e Discalculia. Os sujeitos costumam ler em suportes digitais: jogos de carros, do Batman, séries legendadas em língua portuguesa, mensagens no *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, vídeos no *Youtube*, no suporte impresso: livros, Bíblia. Leem em casa, no quarto, na igreja com grupo de jovens, na sala de aula, na escola. Leem sozinhos ou coletivamente com a família.

As famílias desses estudantes, aqui nesta pesquisa, representada em sua maioria pelas mães Sabrina, Cláudia, Mariana, Maria e pelo pai, João, têm entre 41 e 53 anos, com Ensino Fundamental incompleto, sendo que dois deles estudaram até o quarto ano (Mariana, Maria e João), um estudou até o nono ano sem concluí-lo (Sabrina) e uma só escreve seu nome (Cláudia). Três mães (Cláudia, Mariana e Maria) trabalham como diaristas, João como pedreiro, e Sabrina, além de aposentada, trabalha como atendente na secretaria de uma igreja do bairro onde reside e está situada a Escola A.

As quatro professoras, aqui chamadas de Roberta, Júlia, Solange e Rosana, têm entre 31 e 60 anos, sendo que três delas atuam na Educação mais tempo, entre 20 e 30 anos (Roberta,

Júlia e Solange) e uma delas, há apenas 4 anos (Rosana). Todas são graduadas em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e possuem uma especialização na área de Gestão Escolar e Interdisciplinaridade.

Sobre as gestoras que atuam nas Escolas A e B, Carol tem 43 anos, é graduada em Letras e especialista em Gestão Escolar, trabalha na Educação há 25 anos. Carolina tem 46 anos, é graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização. Atua na Educação há 27 anos.

A coleta dos dados ocorreu entre setembro e novembro de 2019. Cada entrevista durou em média 30 minutos. Os dados foram gravados e transcritos, posteriormente, e analisados a partir da perspectiva enunciativa-discursiva assentada em Bakhtin e seu Círculo. Destaca-se que todos/as os/as participantes deste estudo assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para menores) e Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade da Universidade Federal de Santa Catarina - CEPSH, sob processo n.º. 09003219.9.0000.0121.

Análise e discussão dos dados

Nesta seção, apresentamos um recorte dos excertos coletados e analisados a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin e seu Círculo, destacando o conceito de Dislexia para os estudantes, suas famílias, professoras de Língua Portuguesa e gestoras. Tais enunciados emergem de atores sociais (aprendizes, suas famílias, professoras e gestoras) constituídos social, histórica e ideologicamente nas/pelas interações verbais com o outro em um dado tempo e espaço (cronotopo), nesse caso, inscritos em duas escolas públicas catarinenses localizadas em município do Vale do Itajaí/SC. De tal modo, implica afirmar que tais aspectos histórico-culturais que constituem estes enunciados são atravessados por distintas vozes sociais que reverberam a partir deste lugar, ou seja, do horizonte avaliativo aqui analisado.

Ricardo tem 15 anos, vive com a mãe adotiva Sabrina e a irmã que é professora. Segundo a mãe, o adolescente teve dificuldades para se desenvolver fisicamente “*era magrinho, magrinho e não crescia...*”. Além disso, é a partir do terceiro ano do Ensino Fundamental que ela percebe que o filho apresentava dificuldades para acompanhar as atividades escolares, “*ele não acompanha[va] na mentalidade*”. Em 2016, com 12 anos, quando frequentava o sétimo ano do Ensino Fundamental, por apresentar dificuldades de leitura e por não conseguir acompanhar a turma, conforme foi informado pela escola à Sabrina, Ricardo foi diagnosticado pelo médico neuropediatra com Dislexia, Discalculia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e lhe fora receitado o uso de Ritalina (10mg).

Marcelo tem 17 anos, vive com os pais e três irmãos. Estuda no primeiro ano do Ensino Médio. Quando tinha 14 anos e frequentava o oitavo ano do Ensino Fundamental em 2016, foi diagnosticado com Dislexia por uma psicopedagoga por apresentar dificuldades na leitura, conforme apontado pela escola. Segundo a mãe, Cláudia, o filho apresentava os mesmos problemas que ela quando estava na escola e não se alfabetizou “*tinha três anos de atraso [...] porque eu também não aprendia*”. Hoje ela sabe escrever apenas o seu nome.

Felipe tem 15 anos, vive com os pais e dois irmãos. Estuda no nono do Ensino Fundamental. Foi diagnosticado com Dislexia em 2013 por uma psicopedagoga, quando tinha 9 anos e frequentava o quarto ano do Ensino Fundamental. A família foi chamada pela escola para informar que o adolescente tinha dificuldades na leitura.

Destaca-se que Ricardo, Marcelo e Felipe são estudantes da Escola A. Aline, única estudante da Escola B, tem 12 anos, vive com os pais. Frequenta o sexto ano do Ensino Fundamental e três vezes por semana frequenta o Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA)⁴. A adolescente foi diagnosticada com Transtorno de Leitura e TDHA aos 9 anos, quando frequentava o quarto ano. Faz uso de Ritalina (10mg). A escola chamou os pais para informar que Aline não conseguia acompanhar a turma e apresentava dificuldades na leitura. Segundo a mãe, Maria, sobre o uso da medicação que Aline faz: “*Ela toma [uma vez por dia] só de manhã e só período que tem aula, porque que nem final de semana ela não precisa tomar. É só para ela ficar [concentrada]*”.

Tais enunciados são compreendidos para além do que é dito e não dito por outros e que, na/pela e com a dialogia, marcam e atravessam essas vozes quanto aos aspectos que envolvem a Dislexia e o que este transtorno de aprendizagem representa ou não na vida dos aprendizes participantes desta investigação.

Nesse sentido, questionamos para os sujeitos participantes: *Você sabe o que é Dislexia?*

Para os estudantes:

“Eu acho que não. Eu só fui percebendo”. “Tinha [troca de letra] o S, cecidilha, essas coisas. Então se for Dislexia isso, então isso eu consigo perceber. É que só eu não sabia como que era” [Ricardo, 15 anos, diagnosticado com Dislexia, Discalculia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, estudante do primeiro ano do Ensino Médio na Escola A].

“quando eu era criança, eu nem ligava pra isso, eu só sabia que eu não sabia ler”. [Um médico lhe falou sobre seu diagnóstico, e ele diz]: “um retardo mental, um atraso mental e dificuldade na escrita e na leitura” [Marcelo, 17

⁴ Para mais informações em Santa Catarina (2019), disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16987-programa-estadual-novas-oportunidades-de-aprendizagem-penoe>. Acesso em: 07 set. 2022.

anos, diagnosticado com Dislexia, estudante do primeiro ano do Ensino Médio na Escola A].

“Eu nunca ouvi falar”. *“Eu não sei”* [Felipe, 15 anos, diagnosticado com Dislexia, estudante do nono do Ensino Fundamental na Escola A].

“Não” [Aline, 12 anos, diagnosticada com Transtorno de Leitura e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, sexto ano do Ensino Fundamental na Escola B].

Os adolescentes não sabem ou nunca ouviram falar sobre Dislexia, no caso de Ricardo, Marcelo e Felipe, e Transtorno de Leitura, no caso de Aline. Ricardo não sabe definir, mas consegue perceber seus “sintomas” no seu dia a dia, pois suas dificuldades, para ele, são claras (troca de letra como o S, o cedilha). É interessante observar que, para a maior parte dos brasileiros de baixo nível de alfabetismo que troca “s” por “ç”, isso não é sintoma de Dislexia, mas dificuldades com a ortografia da Língua Portuguesa; para Ricardo, entretanto, é um sintoma de transtorno, ou um sintoma do que ele consegue identificar como falha e afastamento dos demais colegas da sala.

Marcelo, que repetiu de ano duas vezes, *“Na terceira série [3º ano], eu repeti porque eu não sabia ler”* e no 8º ano *“eu repeti em matemática e acho que Português também”*, na mesma direção de Ricardo, não tem clareza do que pode ser a Dislexia, pode ser a *“troca de letras”* ou *“um retardo mental”*. Nesse momento, vê-se que ele reverbera no discurso médico ou mesmo o discurso da mãe: como ela já tinha dificuldades para aprender a ler e a escrever na escola, Marcelo teria herdado essa “doença” (GIROTO; ARAUJO; VITTA, 2019). Ou seja, o adolescente apresenta dificuldades na leitura que são constitutivas de sua singularidade quando diz, em outro momento da entrevista: *“eu leio devagar, de vez em quando eu confundo as palavras, mas eu consigo ler”*.

Felipe nunca ouviu falar em Dislexia. A família buscou, nesse caso, por um diagnóstico, já que os sintomas por ele apresentados em relação à leitura, ao que parece, estão longe de ter implicações na vida de Felipe. O adolescente que foi referido como aquele que “não lê” na esfera escolar realiza leituras na Bíblia sozinho, com a família, no grupo de jovens e ainda nos suportes digitais.

Aline também não sabe ou nunca ouviu falar o que é Dislexia. Esta responde apenas “não”, quando questionada sobre o que é Dislexia pela pesquisadora. Contudo, Aline é uma das únicas desse grupo que frequenta, no contraturno, o Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA), voltado para estudantes com dificuldades na aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. Foi encaminhada para um neuropediatra e

recebeu o diagnóstico de Transtorno de Leitura e TDAH. O interessante é que nem ela sabe, tampouco seus pais e professores, como veremos adiante.

O que se infere a partir de tais relatos é que as “terminologias médicas” não têm considerado outros contextos em que estes sujeitos realizam suas leituras, fora da esfera escolar. Sujeitos que realizam leituras em diferentes esferas sociais fazendo uso de “[...] novos dispositivos [digitais], tecnologias e ferramentas” (ROJO, 2012, p. 26, acréscimos nossos). Leitores situados historicamente e que interagem com novos gêneros discursivos digitais: “*chats, páginas, twits, posts,azines, epulps, fanclips*”, entre outros (ROJO, 2013, p. 20, grifos da autora).

Trata-se de diagnósticos que visam a justificar o desempenho escolar insatisfatório ou “fracasso escolar” destes estudantes. Um diagnóstico nebuloso que sinaliza para um “*atraso mental*”, “*uma dificuldade na leitura e na escrita*” e que vem a reforçar as dificuldades de aprendizagem destes quatro sujeitos, na esfera escolar. Dificuldades estas validadas pelo discurso médico a partir de forças centrípetas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017[1929]) inscritas nos enunciados que naturalizam as dificuldades na leitura pelos “erros cometidos” nos processos de aprendizagem e reforçam o discurso de “incapaz” de Ricardo, Marcelo, Felipe e Aline. Assim, “as crianças que apresentam problemas de aprendizagem e desajustamento escolar são diagnosticadas e tratadas” (PATTO, 2015, p. 68).

Vejamos abaixo o que as famílias dos estudantes enunciam sobre Dislexia:

“é erro de letra né? [...] eu só via que ele escrevia errado. Ele comia letra mesmo”. Segundo ela, a médica lhe informou que “pode mudar ainda, pode mudar com a idade... vai vindo porque ele vai lendo, ele vai lendo, ele mesmo via procurando as coisas ele vai... ela [a médica] disse que isso ajuda bastante” [Sabrina, mãe de Ricardo, 53 anos, Ensino Fundamental incompleto, pensionista].

“Ó, eu acho que é um atraso que a gente tem, não é isso?”. “Assim... tu vai ler em algum lugar, tu não consegue ler aquilo que tá escrito, tu quer fazer... tu quer ler alguma coisa tu não consegue. Essas coisas” [Cláudia, mãe de Marcelo, 41 anos, analfabeta, diarista].

“Não, nunca. Eles falavam que era déficit de atenção, que não conseguia prestar atenção.”. “Pra mim... só sei que ele tem isso. Tanto é que a neuro falou pra mim que era déficit de atenção, que ele não prestava atenção, que ele não conseguia se focar” [Mariana, mãe de Felipe, 45 anos, Ensino Fundamental incompleto, diarista].

“Quem notou isso foi a minha patroa”. “Eu e ele a gente [estudou] junto e ele toda vida foi assim mais difícil [para] ler. Por isso, que eu digo assim, às vezes, a menina já né, já puxa também né [é parecida com o pai]?”. “Ela confunde o F com o V, o M com o N”. “Eu ainda não sei direito o que que é

assim... o que é?” [Maria, mãe de Aline, 48 anos, Ensino Fundamental incompleto, diarista].

Na mesma direção que os adolescentes, as mães não compreendem qual é o diagnóstico do filho. Para elas, pode ser um déficit de atenção, porque o filho não presta atenção nas aulas, possui leitura lenta, não consegue ler, confunde as letras, lê devagar. Ou seja, não foi explicado para essas famílias o diagnóstico de Ricardo, Marcelo, Felipe e Aline. Um conceito opaco, complexo, confuso que gera muitas dúvidas, reverberando as diferentes formas de interpretação da realidade, que extrapolam os muros da escola em direção à clínica e refratam suas verdades para a vida de todos os envolvidos. Esses discursos contribuem para o desconhecimento destas famílias e de seus filhos, uma vez que ainda não se tem considerado por parte de muitos profissionais da saúde a dialogicidade dos sujeitos, como a interação social com o outro e suas distintas práticas de leitura nas mais variadas esferas sociais da atividade humana.

No contexto de comorbidades entre Dislexia e TDAH, há, ainda uma busca pela legitimação dos transtornos considerados apenas sob seu viés biológico. Contudo, a atenção é um processo cognitivo e socialmente construído (VIGOTSKY; COLE, 2007). Nesse sentido, o TDAH também deve considerar não apenas seu viés biológico, mas também o social (SANTANA; SIGNOR, 2016; SIGNOR; SANTANA, 2020). Isso implica considerar que nossas práticas sociais constroem nosso processo atencional. A depender do contexto social, prestamos mais atenção em uma coisa do que em outra, percebemos a realidade de uma forma ou de outra, usufruímos de um determinado suporte de leitura ou de outro. A nossa subjetividade também está envolvida nessas escolhas: o que nos prende a atenção e o que não nos importa.

No contexto escolar, as professoras de Língua Portuguesa dos estudantes apontam em seus discursos que:

“Agora, a definição [da Dislexia]... eu compreendo a dificuldade deles e tento ajudar, mas assim, se eu disser para ti [para a pesquisadora] que eu tenho uma definição, não” [Roberta, professora de Língua Portuguesa de Ricardo e Marcelo, 60 anos, graduada em Letras e especialista em Gestão e Interdisciplinaridade, atua há 30 anos na Educação Básica].

“[...] no caso o aluno que ele entende, ele sabe ler, porém ele não consegue... vamos ver se é isso né ... ele consegue copiar, porém ele talvez não entenda o que ele escreve, o que ele... ou distorce aquele entendimento dele aí, porque copiar ele copia tudo certinho [se referindo a Felipe]...” [Júlia, professora de Língua Portuguesa de Felipe, 58 anos, graduada em Letras e especialista em Gestão e Interdisciplinaridade e Mídias na Educação, atua há 24 anos na Educação Básica].

“Eu nem tive acesso ao laudo [de Aline]. [...]Olha nunca tinha ouvido... tu que me falou [se referindo a pesquisadora] que ela tinha, que eu nem sabia.

[...] o que eu entendo é assim ó... que é uma troca de letras né, que há uma troca até na questão auditiva, que então acaba escutando. Tem uma troca dos fonemas” [Solange, professora de Língua Portuguesa de Aline, 45 anos, graduada em Letras e especialista em Língua Portuguesa e Gestão Escolar, atua há 20 anos na Educação Básica].

“A Dislexia sim, mas o transtorno de leitura não. Até achei que era a mesma coisa [que a Dislexia]”. “Eu sei que eles têm, eles trocam algumas letras ali. Não conseguem desenvolver né a atividade. Não conseguem escrever o que eles estão pensando, né? Na parte da leitura ali também, mas especificamente assim, eu não sei dizer” [Rosana, professora de Língua Portuguesa de Aline no Programa Estadual Novas Oportunidade de Aprendizagem – PENOA, 31 anos, graduada em Letras e especialista em Coordenação Escolar, Supervisão e Orientação, atua há 4 anos na Educação Básica].

As professoras, no mesmo caminho que as famílias dos estudantes e os estudantes, quando se esforçam em explicar o que é a Dislexia, pautam-se em uma perspectiva patológica/biológica/organicista, uma vez que ou não sabem ou centram a dificuldade na “troca de letras”. A leitura fica até mesmo em segundo plano nesse momento e a escrita prepondera em um discurso pouco claro e confuso. Ou seja, refratam discursos medicalizantes e medicalizadores, na busca de apoiar um conceito de Dislexia como uma “doença” a ser “tratada” a parte da escola. Massi (2007, p. 101, grifos da autora, acréscimos nossos), nos chama atenção de que a “doença” “parece tão bem-aceita e arraigada que “erros” – transitórios ou próprios de quem usa e manipula a linguagem – [que] são tomados como sintomas de um déficit”.

Em outra direção, segundo discute Pottmeier (2021, p. 157), a Dislexia “[...] não é compreendida como uma alteração orgânica, marcada no corpo, mas uma diferença de aprendizagem voltada à dimensão linguística, assim como outros casos de transtornos específicos de aprendizagem [...]” quando ainda não se tem considerado os *projetos de dizer* dos estudantes (GERALDI, 2013[1991]). Por outro, também é preciso lançar um olhar para a formação inicial e continuada das professoras, que pouco sabem sobre Dislexia e que têm se deparado com um público cada vez mais heterogêneo que tem chegado às suas salas de aula. Nesse sentido, marca-se um distanciamento de uma perspectiva sociocultural que constitui esses estudantes por suas diferentes práticas de letramento envolvendo a leitura para além da escola.

As gestoras das Escolas A e B apontam para:

“que o problema [a Dislexia] é que o estudante não consegue ler né, ele tem problema de interpretar aquilo que ele está lendo... [...] que ele tem essa dificuldade, que as letras embaralham, que ele não tem... repete as letras, enfim...” [Carol, Gestora na Escola A, 45 anos, graduada em Letras e especialista em Gestão e Interdisciplinaridade, atua há 25 anos na Educação Básica].

“A Dislexia... bem presente, porque é uma coisa assim bem presente [na escola] e assim ó, eu sou professora dos anos iniciais, então já tive muitos casos de Dislexia presentes em sala de aula, né? [...]” [Catarina, Gestora na Escola B, 46 anos, graduada em Pedagogia e especialista em Alfabetização, atua há 27 anos na Educação Básica].

A maneira como a gestora da escola entende a Dislexia evidencia um distanciamento sobre um conhecimento capaz de mobilizar ações inclusivas. Compreender a Dislexia como alteração de leitura ou silenciamentos, na verdade, impossibilita que esses gestores sejam formadores dos professores ou mesmo informadores das famílias. O que se sabe é que há estudantes com diagnósticos de Dislexia, mas exatamente o que fazer com eles já é um outro ponto desse processo. Contudo, isso requer pensar em possibilidades de diálogo e mediação entre a escola e a família, assim como na singularidade constitutiva destes estudantes, considerando seu lugar de fala, suas práticas de letramento para além do contexto escolar.

A partir do que enunciam os aprendizes, suas famílias, professoras de Língua Portuguesa e gestoras, é possível depreender que esses sujeitos pouco sabem ou conhecem sobre o que é a Dislexia. Quando o fazem, no caso das mães, das professoras e das gestoras, o conceito recai para uma perspectiva biológica, orgânica, compreendendo a Dislexia como um transtorno de aprendizagem, uma patologia, distanciando-se assim de uma concepção direcionada para aspectos sociais e culturais, ou seja, para uma singularidade constitutiva do aprendiz. A Dislexia assume, assim como outros transtornos de aprendizagem (Discalculia, Disgrafia, TDAH, entre outros), um caráter de “nomenclatura” para definir as dificuldades de aprendizagem cotidianas que aparecem na esfera escolar, como a troca de letras, escrever errado, a não compreensão do que se lê, acompanhadas, como ocorre com Ricardo e Aline, que também possuem diagnóstico de TDAH, por não conseguirem se concentrar durante as atividades propostas em sala, por não apresentarem fluência na leitura.

Tais diagnósticos acabam justificando o desempenho escolar desses aprendizes na escola quando também não se consideram outras práticas de letramentos fora dessa esfera social: leitura em plataformas digitais, leituras de jogos, de filmes, de mensagens trocadas entre a família e amigos, são alguns exemplos. Pontuamos estas práticas porque consideramos que é preciso dar voz e vez a estes aprendizes nos processos de aprendizagem a fim de compreender

seus *projetos de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) fora da escola e articulá-los neste espaço, buscando desenvolver *estratégias de dizer* (GERALDI, 2013[1991]) pautadas no conhecimento científico. Ou seja, a escola tem o papel social de realizar tais mediações entre conhecimentos prévios do aprendiz aos conhecimentos científicos (VIGOTSKII, 2010).

De acordo com esse autor, “[a] aprendizagem segue sempre o desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2010, p. 104), é um movimento contínuo, dialético, dialógico. É na, pela e com a mediação de conceitos/conhecimentos “espontâneos” ou cotidianos em conceitos/conhecimentos científicos propostos pelo professor que é possível intervir “na formação dos processos psicológicos superiores” (FACCI, 2004, p. 15) dos aprendizes, uma vez que o signo medeia socialmente estas interações na, pela, entre e com a linguagem.

Além disso, pontua Pottmeier (2021, p. 133) sobre tais singularidades constitutivas dos aprendizes, neste caso, a Dislexia e os processos de aprendizagem inscritos em uma Educação Inclusiva:

Essas provocações cabem para este momento de discussão, porque se tem a ideia ainda de que a inclusão é sempre daquele estudante que participa ativamente. Sim, também o é, mas dar a oportunidade para que ele escolha se quer ou não falar, se sente seguro ou não, [...], se sente convocado a participar, também faz parte dos processos de aprendizagem inclusivos. A questão é como acolher as múltiplas possibilidades de participação em sala de aula e também proporcionar experiências em que os estudantes se desafiem a participar sabendo que serão acolhidos em seus erros e acertos, no sentido de tornar esta experiência também uma aprendizagem significativa.

Assim, como destaca Pottmeier (2021) sobre os erros dos aprendizes nos processos de aprendizagem como sendo constitutivos de tais práticas pedagógicas, Luckesi (2011, p. 192) afirma que é “[a] partir do erro, na prática escolar, [que] desenvolve-se e reforça-se no educando uma compreensão culposa da vida”, porque não se lança um olhar para esse sujeito que está em processo, que está aprendendo e atende às demandas normatizadoras, as práticas oficiais e legitimadas na esfera escolar. O autor destaca ainda que “[n]em sempre a escola é responsável por todo o processo culposos que cada um de nós carrega, mas reforça (e muito) esse processo” (LUCKESI, 2011, p. 192).

Isso ocorre, pois, esses sujeitos, ao vivenciarem outras/novas experiências fazendo uso da linguagem em situações reais nas mais variadas esferas sociais que também acabam por “exigir-lhes”, em algumas situações, estar nas normas já pré-determinadas, pré-estabelecidas. Concordamos com Luckesi (2011), porque trata-se de uma perspectiva que classifica e exclui os estudantes dos processos de aprendizagem. Em se tratando de aprendizes com Dislexia é

preciso lançar um olhar para esta singularidade do sujeito, quando este nem mesmo conhece seu diagnóstico, assim com suas famílias.

Assim, como as professoras que pouco sabem e desenvolvem estratégias de aprendizagem que, muitas vezes, não incluem estes sujeitos e não podem ser culpabilizadas por isso. Aqui cabe destacar que essas profissionais da Língua Portuguesa, haja vista o tempo em que são formadas, nem se discutia ainda sobre as políticas e leis de inclusão na grade curricular do curso. É possível afirmar isso pois são professoras formadas na década de 1990, salvo a professora Rosana. Desse modo, é possível compreender que estas se constituíram em um outro momento, diferente de como se encontra a formação inicial do professor hoje e da heterogeneidade de estudantes que tem chegado às salas de aula, com distintos usos da linguagem escrita. Entendemos assim que os aprendizes, as famílias e as gestoras também não devem ser culpabilizados diante deste contexto.

Segundo Pottmeier (2021, p. 187):

Em relação à formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, cabe destacar que este profissional deve ser habilitado na área de Letras com licenciatura em Português e literatura correspondente, o que implica dizer que não se pode exigir deste professor ações das quais ele não tem formação inicial e, que ainda em cursos de graduação pouco ou nada se discute a partir da grade curricular em relação à Educação Inclusiva e à Alfabetização, por exemplo (FOLHA DE SÃO PAULO, RUF, 2019). Cursos estes que poderiam e deveriam ofertar disciplinas sobre tais temas, uma vez que é cada vez mais expressivo o número de estudantes que chega à escola apresentando diferentes práticas de leitura e escrita e, que pode ser compreendida pelo professor como dificuldade na aprendizagem. O que pode ser observado ainda em professores recém-formados no século XXI, em que essa demanda de estudantes cada vez mais constitui o ambiente escolar, é que há lacunas na formação do docente de Língua Portuguesa em relação a essas dificuldades na aprendizagem, de como atuar de maneira mais efetiva e inclusiva.

A partir dessa análise da formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, Pottmeier (2021) realizou uma busca em *sites* dos dez cursos de graduação (licenciatura) em Letras (Português) do país mais bem conceituados de acordo com o último *ranking*, a saber: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal do Rio do Grande do Sul, Universidade de Brasília. A autora evidenciou que nesses cursos não constava, em sua matriz curricular, disciplinas sobre Alfabetização, Inclusão, ou direcionadas para as dificuldades de aprendizagem. Contudo, Pottmeier (2021) observou que a Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo ofertava a disciplina de Educação Inclusiva na matriz do curso de licenciatura em Letras (Português) (FOLHA DE SÃO PAULO, RUF, 2019).

Inferimos também, a partir dos enunciados ditos e não ditos aqui apresentados pelas professoras de Língua Portuguesa e pelas gestoras das Escolas A e B, que essas profissionais pouco sabem ou desconhecem o conceito de Dislexia e de Educação Inclusiva, haja vista, conforme já sinalizamos, que sua formação inicial não abordava tais temas à época em que cursaram a graduação. Além disso, consideramos a importância de um trabalho conjunto envolvendo as famílias dos aprendizes, as professoras de Língua Portuguesa, gestoras e coordenação pedagógica a partir de um acompanhamento pedagógico mais efetivo que venha a promover processos de aprendizagem mais inclusivos, lançando um olhar para modos e tempos distintos de aprendizagem. A formação continuada em serviço para as professoras e para as gestoras também é um outro ponto a ser destacado. Ou seja, se faz necessária a organização de momentos de formação que tratem sobre tais singularidades dos aprendizes, seja envolvendo a Dislexia, Discalculia e outros transtornos de aprendizagem.

Ancoragens finais

Este artigo teve por objetivo compreender de que forma gestores, professores de Língua Portuguesa, família e os próprios escolares compreendem o conceito de Dislexia. Nesse ponto de chegada, evidenciamos que os aprendizes, seus familiares, as professoras de Língua Portuguesa e as gestoras não compreendem ou não sabem o que é Dislexia. Quando buscam conceituar a Dislexia, os/as participantes o fazem direcionando para uma perspectiva biológica, organicista, neurobiológica deste transtorno de aprendizagem (BARKLEY, 2006; DEHAENE, 2012). Distanciam-se, desse modo, de uma perspectiva sociocultural e a da Dislexia como uma singularidade constitutiva do aprendiz (ELIASSEN, 2018; MASSI, 2007; MASSI; SANTANA, 2011, MOYSÉS; COLLARES, 2011; MOYSÉS; COLLARES, 2013; POTTMEIER, 2021; SIGNOR, 2015).

Compreendemos que se por um lado a Dislexia é vista como uma alteração linguística, por outro lado, é preciso que haja ações pedagógicas que considerem, valorizem e incluam as novas/outras práticas de letramentos a partir de gêneros discursivos variados e que venham ao encontro das práticas de uso da linguagem realizadas por estes aprendizes, para além da escola. Tais práticas, baseadas em metodologias ativas mediando o conhecimento e elegendo o

aprendiz como protagonista em processos de aprendizagem mais engajados na relação com os textos que ali circulam e na sua relação com o outro.

Por fim, defendemos a necessidade de oferta de formação continuada para professores e gestores da Educação Básica em se tratando das singularidades constitutivas dos aprendizes que têm chegado às escolas na atualidade, um público cada vez mais heterogêneo. A partir desta contextualização, dos limites, dos obstáculos que se materializam na prática pedagógica para professores e gestores diante desse público, é importante a realização de formações continuadas que discorram sobre as compreensões em torno destas singularidades numa perspectiva sociocultural e que estejam articuladas com as políticas e leis de inclusão e o lugar de onde enuncia e se constitui este aprendiz.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM - 4**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno – DSM - 5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **O que é Dislexia?** São Paulo: ABD, 2020. Disponível em: www.dislexia.org.br. Acesso em: 03 set. 2022.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BAKHTIN, M. M. [VOLÓCHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

BARKLEY, R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998. p. 7-15.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de estudantes com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 03 set. 2022.

COUDRY, M. I. H. Dislexia: um bem necessário. *In*: ESTUDOS LINGUÍSTICOS XIV SEMINÁRIO DO GEL, 1987, Campinas. **Anais** [...]. São Paulo: GEL, 1987. p. 117-59

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

ELIASSEN, E. S. **A discursivização do diagnóstico da dislexia**: da teoria à prática. Orientador: Ana Paula de Oliveira Santana. 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/v1csns>. Acesso em: 03 set. 2022.

ELIASSEN, E. S.; DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. O laudo de dislexia: ficção ou realidade? *In*: CAPONI, S.; BRZOZOWSKI, F. S.; LAJONQUIÈRE, L. (org.). **Saberes expertos e medicalização no domínio da infância**. 1. ed. São Paulo: LiberArs, 2021. p. 243-266.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].

GIROTO, C. R. M.; ARAUJO, L. A.; VITTA, F. C. F. Discursivização sobre “doenças do não aprender” no contexto educacional inclusivo: o que dizem os professores de educação infantil? **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, [S. l.], p. 807-825, maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12208>. Acesso em: 07 set. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional**: resultados preliminares, 2018. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rioResultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

INEP. **Relatório Brasil no Pisa**. Versão preliminar, 2018. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 03 set. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MASSI, G. **A dislexia em questão.** São Paulo: Plexus Editora, 2007.

MASSI, G.; SANTANA, A. P. O. **A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades.** *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 21, n. 50, p. 403-411, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/13.pdf> - Acesso em: 03 set. 2022.

MELLO, A. R. C.; CARDOSO, C. J. Metodologias, recursos e estratégias didáticas para o ciclo da alfabetização no contexto do PNAIC em Mato Grosso: aspectos conceituais e práticos. *RIAEE – Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 151-167, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8144/6257>. Acesso em: 03 set. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 2010.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O lado escuro da dislexia e do TDAH. *In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. A exclusão dos “incluídos”:* uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá, PR: Eduem, 2011. p. 133-196.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. *In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (org.). Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 41-64.

NASCIMENTO, D. M. N.; HERNANDES, E. D. K.; SANTOS, C. S. S. Formação de professores leitores: um estudo sobre o PNAIC. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais [...].* Curitiba: PUCPR, 2015. p. 21761-21772. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20330_9648.pdf. Acesso em: 12 maio 2020.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

POTTMEIER, S. **A inclusão educacional e o diagnóstico de dislexia: o que enunciam estudantes, familiares, professores de língua portuguesa e gestores?** Orientador: Ana Paula de Oliveira Santana. 2021. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/226958/PLLG0832-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 set. 2022.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua materna.** Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2011. Disponível em:

https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/LivroTexto_Linguistica_Aplicada_UFSC.pdf. Acesso em: 01 jan. 2020.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, R. H. R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. H. R. (org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Programa estadual novas oportunidades de aprendizagem na educação básica PENOA**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Gestão da Rede Estadual e Gerência da Gestão da Educação Básica e Profissional, 2019. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16987-programa-estadual-novas-oportunidades-de-aprendizagem-penoe>. Acesso em: 07 set. 2022.

SIGNOR, R. C. F. Dislexia: uma análise histórica e social. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, v. 15, n. 4, p. 971-999, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n4/1984-6398-rbla-15-04-00971.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SIGNOR, R.; SANTANA, A. P. S. **TDH e medicalização: implicações neurolinguísticas e educacionais do Déficit de Atenção/Hiperatividade**. São Paulo: Plexus, 2016.

SIGNOR, R. C. F.; SANTANA, A. P. O. A constituição da subjetividade na criança com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, **Rev. Estud. Discurso**, v. 15, n. 2, p. 210-228, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732020000200210&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2022.

STREET, B. V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. In: TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE LETRAMENTO E DIVERSIDADE, 2003. **Anais [...]**. [S. l.: s. n], out. 2003.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Comitê de Ética da Universidade da Universidade Federal de Santa Catarina - CEPESH, sob processo nº 09003219.9.0000.0121.

Disponibilidade de dados e material: As autoras estão em posse dos dados e materiais.

Contribuições dos autores: Sandra Pottmeier contribuiu na pesquisa de campo, estruturação do artigo, fundamentação teórica e revisão do artigo. Ana Paula Santana participou na elaboração da fundamentação teórica, estruturação do artigo, pesquisa, análise e descrição dos resultados.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

