

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

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

Cómo hacer referencia a este artículo:

POTTMEIER, S.; SANTANA, A. P. El concepto de dislexia en diálogo con directivos, profesores, familiares y estudiantes de educación básica. **Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023077, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.17182>



- | **Presentado en:** 22/03/2023
- | **Revisiones requeridas en:** 15/05/2023
- | **Aprobado en:** 29/07/2023
- | **Publicado en:** 19/09/2023

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

¹ Universidad Regional de Blumenau (FURB), Campus I, Blumenau – SC – Brasil. Becaria postdoctoral en el Programa de Posgrado en Educación (FURB). Doctora en Lingüística (UFSC). Profesora en el sistema de escuelas públicas del estado de Santa Catarina (SED/SC).

² Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Campus Reitor Davi Ferreira Lima, Florianópolis – SC – Brasil. Logopeda. Doctor en Lingüística (UNICAMP). Docente del Programa de Posgrado en Lingüística y del Programa de Pregrado y Posgrado en Patología del Habla y Lenguaje y Audiología (UFSC).

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.

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 de professores. Educação 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.

Introducción

La dislexia se ha discutido durante mucho tiempo en campos de conocimiento como la Medicina, la Patología del Habla y el Lenguaje y la Audiología, la Lingüística y la Educación. Se puede decir que, actualmente, existe una cierta polarización sobre su diagnóstico: una basada en un sesgo organicista y la otra en una perspectiva social.

Desde una perspectiva organicista,

La dislexia del desarrollo se considera un trastorno específico del aprendizaje de origen neurobiológico, caracterizado por dificultad en el reconocimiento preciso y / o fluido de palabras, la capacidad de decodificación y la ortografía. Estas dificultades suelen ser el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje y son inesperadas en relación con la edad y otras capacidades cognitivas (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA, 2020, nuestra traducción)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, nuestra traducción), 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.

El documento agrega además que las dificultades de aprendizaje no pueden explicarse por discapacidades intelectuales, agudeza visual o auditiva no corregida, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de competencia en el idioma de instrucción académica o instrucción educativa inadecuada (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2014). Es decir, es un diagnóstico de exclusión. La terminología utilizada también cambia, por lo tanto, tres trastornos que fueron separados en el DSM - IV (Dislexia,

³ Definición adoptada por la Asociación Internacional de Dislexia (IDA) en 2002 y disponible en el sitio web de la Asociación Brasileña de Dislexia en: <http://www.dislexia.org/>. Acceso en: 03 set. 2022.

Disgrafía y Discalculia) (AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCIATION, 2002) ahora se han agrupado en una sola categoría: Trastorno Específico del Aprendizaje (con énfasis en lectura y / o escritura y / o matemáticas).

Alejándose de una visión biológica, hay autores que cuestionan el diagnóstico de la dislexia desde una corriente sociohistórica. Los autores argumentan que esto se ha dado sin considerar las cuestiones singulares y constitutivas del alumno en y con los procesos de aprendizaje (ELIASSEN, 2018; ELIASSEN; DONIDA; SANTANA, 2021; MASSI, 2007; MASSI; SANTANA, 2011, MOYSÉS; COLLARES, 2011; MOYSÉS; COLLARES, 2013; POTTMEIER, 2021; SIGNOR, 2015). En estos casos, poco se ha considerado sobre la escuela, las prácticas sociales de los sujetos y la transmisión cultural de la escritura, así como los datos de documentos brasileños que destacan el bajo nivel de alfabetización en Brasil (INAF, 2018; INEP, 2018).

Según el Indicador de Alfabetización Funcional (INAF, 2018) hubo una reducción del analfabetismo en Brasil, con un 8% de ellos analfabetos. Sin embargo, destacamos que sólo el 12% de los brasileños con edades comprendidas entre 15 y 64 años tienen un nivel competente de alfabetización. Nascimento, Hernandes y Santos (2015) señalan una encuesta en las cinco regiones brasileñas, en la que los niños de hasta ocho años aún no sabían leer y escribir, con el Norte y el Nordeste con los porcentajes más altos, 27,3% y 25,4% respectivamente, seguidos por 9% en el Medio Oeste, 7,8% en el Sudeste y 6,6% en el Sur. Después de la pandemia de Covid-19, considerando el impacto de las clases remotas y las dificultades de acceso a la tecnología, esta situación se agrava aún más.

Para este trabajo, no nos detendremos en el diagnóstico de la dislexia en sí, sino en su impacto en el entorno escolar de maestros, gerentes, familiares y estudiantes, teniendo en cuenta principalmente el concepto de dislexia para estos actores sociales.

Partimos de los siguientes supuestos para este estudio basados en la perspectiva enunciativa-discursiva anclada en Bajtín y su Círculo (GERALDI, 2013 [1991]); así como en los nuevos estudios de alfabetizaciones (BARTON; HAMILTON, 1998; ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019; CALLE, 2003, 2014) y; en las reflexiones sobre Educación Inclusiva (BRASIL, 2008, BEYER, 2013; MANTOAN, 2003).

Se considera que, desde esta perspectiva social, cultural y enunciativa-discursiva (BAKHTIN, 2011 [1979]), el alumno "construye su subjetividad en función de sus interacciones sociales" (MASSI; SANTANA, 2011, p. 409, nuestra traducción) con el otro (profesor, alumnos), entiendo los errores como propios de los procesos del lenguaje escrito

cuando se proyecta una mirada puntual a las prácticas de alfabetización ya experimentadas, experimentadas, realizadas por el alumno antes y durante su curso formativo en el ámbito escolar.

En este sentido, entendemos el lenguaje escrito desde una perspectiva social y cultural que entiende al alumno en su singularidad y, por lo tanto, considera y valora sus *proyectos* y *estrategias de decir* (GERALDI, 2013[1991]) en los procesos de aprendizaje, así como en otras esferas sociales de la actividad humana (familia, medios de comunicación, religiosas, entre otras) en las que hace uso del lenguaje escrito, hablado, señalado (multisemiótica) (ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019). De acuerdo con Massi y Santana (2011), es necesario deconstruir el concepto de Dislexia, distanciándose de la concepción patológica del lenguaje, que se refiere a los aspectos biológicos que constituyen el sujeto que etiqueta, clasifica y excluye al alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje considerando las desviaciones y errores que comete cuando lee y escribe durante su camino formativo. Según los autores, es necesario valorar y respetar a este sujeto en edad escolar que presenta dificultades, errores durante su proceso de aprendizaje, que resultan de "sus diferencias sociales y culturales, de sus prácticas de alfabetización y del significado que le presenta la escritura" (MASSI; SANTANA, 2011, p. 409, nuestra traducción).

Esta discusión es corroborada por Coudry (1987, p. 153-154, énfasis añadido, nuestra traducción), cuando afirma que:

Hechos como estos se han considerado síntomas de patología del lenguaje (dislexia específica de la evolución, por ejemplo). De hecho, estos fenómenos... **los errores desde el punto de vista de la escuela revelan operaciones epilingüísticas que ocurren en momentos en que el niño está operando con el lenguaje como objeto de conocimiento.**

De lo contrario, es en estos momentos, como señala Coudry (1987), que el lenguaje es opaco, oculto, no transparente y, por lo tanto, no es posible entenderlo a partir del error. Esto, porque en la perspectiva dialógica, el alumno está en proceso de reflexión, análisis y uso del lenguaje en ese contexto, el del aula. Por lo tanto, estamos de acuerdo que, en tales *operaciones epilingüísticas* (GERALDI, 2013 [1991]) deben considerarse como constitutivas de la singularidad del estudiante, más allá del error, sino como parte integral de la mediación del conocimiento y el lenguaje que realiza en otras esferas sociales y lo lleva a la esfera escolar.

Este aspecto implica mirar las prácticas pedagógicas del profesor de lengua portuguesa (GERALDI, 2013 [1991]) también desde su horizonte axiológico, desde su constitución como profesor de lengua portuguesa ante un público tan heterogéneo que ha llegado a las escuelas en

las últimas décadas. Según Pottmeier (2021, p. 77, nuestra traducción), basado en Mello y Cardoso (2017), "para ejercer su función plenamente o en el caso de una educación inclusiva, es necesario que este profesional tenga claridad y dominio de lo que enseña y las estrategias que se utilizan, es decir, cómo enseña a un público tan heterogéneo de estudiantes".

Para que esto sea efectivo en el piso escolar, en el aula, es necesario que el maestro esté preparado, y a partir de ahí, planteamos un punto importante que es la formación inicial de este profesional y la continuidad de esta formación. En cuanto a la formación inicial, autores como Imbernón (2011, p. 43, nuestra traducción) han señalado que "el tipo de formación inicial que suelen recibir los profesores no ofrece la preparación suficiente para aplicar una nueva metodología, ni para aplicar métodos desarrollados teóricamente en la práctica del aula", o como señala Mantoan (2003), para deconstruir, para romper con los paradigmas curriculares inflexibles y excluyentes.

En esta dirección, entendemos el acto de enseñar y aprender como un acto responsable (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), es decir, requiere del que enseña y del que aprende una posición por el lugar que ocupa, desde donde enuncia (maestro, aprendiz). Entendemos de esta manera, según Freire (2019 [1996], p. 100, nuestra traducción), que: "[...] No puedo ser maestro si no me doy cuenta cada vez mejor de que, porque no puedo ser neutral, mi práctica exige de mí una definición. Una declaración de posición. Decisión. Ruptura. Me obliga a elegir entre esto y aquello", por lo tanto, requiere acciones pedagógicas que incluyan a los alumnos en los procesos de aprendizaje, tengan o no dislexia o que estén constituidos por cualquier otra singularidad.

De tal manera que, para ello, es necesario echar un vistazo a las prácticas de alfabetización (BARTON; HAMILTON, 1998; ROJO, 2012, 2013; ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA, 2019; CALLE, 2003, 2014) que los estudiantes diagnosticados con dislexia realizan en la escuela y en otros contextos de interacción (familia, medios de comunicación, religión, entre otros). Esto, como afirman Rodrigues y Cerutti-Rizzati (2011, p. 171, nuestra traducción), porque el "papel de la escuela no es formar expertos en un género discursivo u otro", sino promover, instigar e involucrar al alumno en procesos de aprendizaje constituidos por prácticas significativas de usos reales del lenguaje, tanto en el ámbito escolar como en otras esferas sociales de la actividad humana.

Además de asumir la función social de reformular tales "prácticas consolidadas de uso de la escritura, implementando tales prácticas para favorecer la hibridación entre prácticas de alfabetización locales y globales [...]" (ROBERTS; CERUTTI-RIZZATI, 2011, p. 171, nuestra

traducción). Estas prácticas realizadas por el profesor de lengua portuguesa permiten a este alumno desarrollarse socialmente en la relación con el otro (profesor, estudiantes) y ampliar cada vez más su repertorio lingüístico en diferentes contextos de uso.

Lo que termina dirigiéndose a acciones pedagógicas dirigidas a una Educación Inclusiva (BRASIL, 2008, BEYER, 2013; MANTOAN, 2003). La Educación Inclusiva se entiende en este contexto como aquella que acoge a educandos con y sin diagnósticos de Dislexia, con y sin discapacidad, sin ningún tipo de juicio, discriminación, ya sea por los aspectos físicos, intelectuales, sociales, étnicos, raciales, emocionales, lingüísticos, entre otros, que están presentes en los procesos de aprendizaje (BRASIL, 2008).

Para Pottmeier (2021, p. 24, nuestra traducción), la inclusión en una perspectiva de educación social, cultural y, por lo tanto, humana, busca

garantizar y asegurar las condiciones de acceso y permanencia para que todos los estudiantes aprendan en y a través de la interacción entre sí [...] En diferentes situaciones de aprendizaje, comprender en estos procesos lo que el estudiante ya ha aprendido y lo que aún se puede ampliar en y por la escuela.

El autor señala, sin embargo, que la educación inclusiva "es un desafío", ya sea para lo social, político, histórico, geográfico, lingüístico e ideológicamente marcado por el acto de "acoger a todos" y, de esta manera, se mira una "heterogeneidad de sujetos que se constituyeron y constituyeron a partir de diferentes realidades y experiencias de vida" en el ámbito escolar, en la relación con el otro (POTTMEIER, 2021, p. 25, nuestra traducción).

Así, este texto que surge de una investigación (*stricto sensu*) realizada en Educación Básica, presenta su interfaz entre educación y salud y concibe el lenguaje como una actividad constitutiva de los sujetos y procesos de aprendizaje que vislumbran las distintas formas y tiempos de aprendizaje en/por y con la interacción entre sus actores sociales (profesores, aprendices). También hay que añadir que se reconoce el cronotopo en el que surge este diagnóstico: en un espacio escolar que, en la mayoría de los casos, excluye a los estudiantes en la llamada *Era de los Trastornos* (MOYSÉS; COLLARES, 2013), porque estos se constituyen a partir de una singularidad diferente a la que se acepta como "normal", "ideal" en los procesos de aprendizaje y en el uso del lenguaje escrito.

A partir de estas consideraciones, el presente estudio, con un enfoque cualitativo aplicado, tiene como objetivo comprender cómo los gestores, los profesores de portugués, las familias y los propios estudiantes entienden el concepto de dislexia.

Anclajes metodológicos

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo aplicado. Se trata de un estudio de caso que utiliza como instrumento de recolección de datos, entrevistas realizadas a partir de un guión orientador con cuatro estudiantes, cinco familiares de estos estudiantes, cuatro profesores de lengua portuguesa y dos gerentes pertenecientes a las escuelas de la red pública estatal, ubicadas en Vale do Itajaí/SC.

Según Minayo (2010, p. 164, nuestra traducción), el estudio de caso "[se asemeja] al enfoque en un experimento que busca ser entendido a través de entrevistas, observaciones, uso de bases de datos y documentos" en un tiempo y espacio determinado (cronotopo) y, en el caso de esta investigación, mediado por textos materializados a partir de las declaraciones de los participantes sobre la dislexia. Así, se asume una perspectiva y análisis de los enunciados desde un horizonte axiológico (BAKHTIN, 2011 [1979]), por lo tanto, que no es neutral, es histórico, social e ideológico, como lo son los sujetos y el lenguaje que los constituye.

Los cuatro estudiantes, llamados por nombres ficticios (así como los otros participantes de esta investigación) de Ricardo, Marcelo, Felipe y Aline, tienen entre 12 y 17 años. Dos de ellos cursan el primer año de la escuela secundaria (Ricardo y Marcelo), uno asiste al noveno año (Felipe) y uno al sexto año (Aline) de la escuela primaria en dos escuelas públicas del sistema de escuelas públicas del estado de Santa Catarina, denominadas como Escuela A y Escuela B. Todos los estudiantes tienen el diagnóstico de Dislexia, y Aline tiene TDAH y Ricardo, TDAH y Discalculia. Los temas suelen leerse en medios digitales: juegos de coches, Batman, series subtituladas en portugués, mensajes en *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, videos en *Youtube*, en medios impresos: libros, Biblia. Leen en casa, en el dormitorio, en la iglesia con un grupo de jóvenes, en el aula, en la escuela. Leen solos o colectivamente con sus familias.

Las familias de estos estudiantes, aquí en esta investigación, representadas en su mayoría por las madres Sabrina, Cláudia, Mariana, Maria y el padre, João, tienen entre 41 y 53 años, con Escuela Primaria incompleta, y dos de ellas estudiaron hasta el cuarto año (Mariana, Maria y João), una estudió hasta el noveno año sin completarlo (Sabrina) y una solo escribe su nombre (Cláudia). Tres madres (Cláudia, Mariana y María) trabajan como jornaleras, João como albañil, y Sabrina, además de jubilada, trabaja como asistente en la secretaría de una iglesia en el barrio donde vive y se encuentra la Escuela A.

Las cuatro profesoras, aquí llamadas Roberta, Júlia, Solange y Rosana, tienen entre 31 y 60 años, y tres de ellas trabajan en Educación más tiempo, entre 20 y 30 años (Roberta, Júlia y Solange) y una de ellas, hace solo 4 años (Rosana). Todos son graduados en Letras con

calificación en Lengua Portuguesa y tienen una especialización en el área de Gestión Escolar e Interdisciplinariedad.

Sobre los gerentes que trabajan en las Escuelas A y B, Carol tiene 43 años, es graduada en Letras y especialista en Administración Escolar, ha estado trabajando en Educación durante 25 años. Carolina tiene 46 años, es licenciada en Pedagogía y especialista en Alfabetización. Ella ha estado trabajando en Educación durante 27 años.

La recolección de datos tuvo lugar entre septiembre y noviembre de 2019. Cada entrevista duró un promedio de 30 minutos. Los datos fueron registrados y transcritos posteriormente y analizados desde la perspectiva enunciativa-discursiva basada en Bajtín y su Círculo. Cabe destacar que todos los participantes de este estudio firmaron el Término de Asentimiento Libre e Informado (para menores de edad) y el Término de Consentimiento Informado aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de la Universidad Federal de Santa Catarina - CEPESH, bajo el proceso no. 09003219.9.0000.0121.

Análisis y discusión de datos

En esta sección presentamos un extracto de los extractos recogidos y analizados desde la perspectiva enunciativa-discursiva de Bajtín y su Círculo, destacando el concepto de Dislexia para estudiantes, sus familias, profesores de lengua portuguesa y directivos. Tales declaraciones surgen de actores sociales (educandos, sus familias, profesores y gerentes) constituidos social, histórica e ideológicamente en/por interacciones verbales con el otro en un tiempo y espacio determinado (cronotopo), en este caso, matriculados en dos escuelas públicas de Santa Catarina ubicadas en el municipio de Vale do Itajaí/SC. De esta manera, implica afirmar que tales aspectos histórico-culturales que constituyen estas declaraciones están atravesados por distintas voces sociales que reverberan desde este lugar, es decir, desde el horizonte evaluativo aquí analizado.

Ricardo tiene 15 años, vive con su madre adoptiva Sabrina y su hermana que es profesora. Según la madre, el adolescente tenía dificultades para desarrollarse físicamente "*era flaca, flaquito y no crecía...*". Además, es a partir del tercer año de primaria que se da cuenta de que su hijo tenía dificultades para seguir las actividades escolares, "*no lo seguía mentalmente*". En 2016, a la edad de 12 años, cuando cursaba el séptimo grado de la escuela primaria, por presentar dificultades de lectura y por no poder seguir la clase, según le informó la escuela a Sabrina, Ricardo fue diagnosticado por el neuropediatra con Dislexia, Discalculia y Trastorno

por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y se le había recetado el uso de Ritalin (10mg).

Marcelo tiene 17 años, vive con sus padres y tres hermanos. Estudia en el primer año de la escuela secundaria. Cuando tenía 14 años y asistía al octavo grado de la escuela primaria en 2016, fue diagnosticado con dislexia por un psicopedagogo por tener dificultades en la lectura, según señaló la escuela. Según la madre, Claudia, su hijo tenía los mismos problemas que ella cuando estaba en la escuela y no sabía leer y escribir "tenía *tres años de retraso [...] porque yo tampoco aprendí*". Hoy sabe escribir solo su nombre.

Felipe tiene 15 años, vive con sus padres y dos hermanos. Estudia en el noveno grado de la escuela primaria. Fue diagnosticado con dislexia en 2013 por un psicopedagogo, cuando tenía 9 años y asistía al cuarto año de la escuela primaria. La familia fue llamada por la escuela para informar que el adolescente tenía dificultades para leer.

Cabe destacar que Ricardo, Marcelo y Felipe son alumnos de la Escuela A. Aline, la única alumna de la Escuela B, tiene 12 años, vive con sus padres. Asiste al sexto grado de la escuela primaria y tres veces por semana asiste al Programa Estatal para Nuevas Oportunidades de Aprendizaje (PENOA)⁴. La adolescente fue diagnosticada con Trastorno de Lectura y TDAH a la edad de 9 años, cuando estaba en cuarto grado. Hace uso de Ritalin (10mg). La escuela llamó a los padres para informar que Aline no podía mantenerse al día con la clase y tenía dificultades para leer. Según su madre, María, sobre el uso de la medicación que hace Aline: "*Ella toma [una vez al día] solo por la mañana y solo el período que tiene clase, porque ni siquiera tiene que tomarla. Es solo para que ella se mantenga [enfocada]*".

Tales afirmaciones se entienden más allá de lo dicho y no dicho por otros y que, en / por y con diálogo, marcan y cruzan estas voces con respecto a los aspectos que involucran a la Dislexia y lo que este trastorno del aprendizaje representa o no en la vida de los estudiantes que participan en esta investigación.

En este sentido, preguntamos a los participantes: *¿Sabes qué es la dislexia?*

Para estudiantes:

"No lo creo. Me acabo de dar cuenta". "Hubo [un cambio de letra] la S, la cecidilla, estas cosas. Entonces, si es dislexia eso, entonces eso puedo decirlo. Es solo que no sabía cómo era" [Ricardo, 15 años, diagnosticado con Dislexia, Discalculia, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, estudiante de primer año de secundaria en la Escuela A].

⁴ Para más información en Santa Catarina (2019), disponible en: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16987-programa-estadual-novas-oportunidades-de-aprendizagem-penoe>. Acceso en: 07 set. 2022.

"cuando era niño, ni siquiera me importaba, solo sabía que no podía leer". [Un médico le contó sobre su diagnóstico, y él dice]: "un retraso mental, un retraso mental y dificultad para escribir y leer" [Marcelo, 17, diagnosticado con Dislexia, un estudiante de primer año de secundaria en la Escuela A].

"Nunca he oído hablar de eso". "No lo sé" [Felipe, de 15 años, diagnosticado con Dislexia, estudiante de noveno grado en la Escuela A].

"No" [Aline, 12 años, diagnosticada con Trastorno de Lectura y Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, sexto grado de la escuela primaria en la Escuela B].

Los adolescentes no conocen o nunca han oído hablar de la Dislexia, en el caso de Ricardo, Marcelo y Felipe, y del Trastorno de la Lectura, en el caso de Aline. Ricardo no sabe definir, pero puede percibir sus "síntomas" en su vida diaria, porque sus dificultades, para él, son claras (intercambio de cartas como la S, la cedilla). Es interesante notar que para la mayoría de los brasileños de bajo nivel de alfabetización que cambian "s" por "ç" esto no es un síntoma de Dislexia, sino dificultades con la ortografía de la Lengua Portuguesa; para Ricardo, sin embargo, es un síntoma de desorden, o un síntoma de lo que puede identificar como fracaso y retirada de otros colegas en la sala.

Marcelo, que repitió el año dos veces, "En tercer grado [3er grado], lo repetí porque no sabía leer" y en 8vo grado "lo repetí en matemáticas y creo que el portugués también" en la misma dirección que Richard, no hay claridad de lo que puede ser la Dislexia, puede ser la "intercambio de letras" o "un retraso mental". En este momento, se ve que repercute en el discurso médico o incluso en el discurso de la madre: como ya tenía dificultades para aprender a leer y escribir en la escuela, Marcelo habría heredado esta "enfermedad" (GIROTO; ARAUJO; VITTA, 2019). Es decir, el adolescente presenta dificultades de lectura que son constitutivas de su singularidad cuando dice, en otro momento de la entrevista: "leo despacio, de vez en cuando confundo las palabras, pero puedo leer".

Felipe nunca ha oído hablar de la Dislexia. La familia buscó, en este caso, un diagnóstico, ya que los síntomas presentados por él en relación con la lectura, al parecer, están lejos de tener implicaciones en la vida de Felipe. El adolescente al que se refería como el que "no lee" en el ámbito escolar realiza lecturas en la Biblia solo, con la familia, en el grupo de jóvenes e incluso en los medios digitales.

Aline tampoco sabe o nunca ha oído hablar de lo que es la Dislexia. Ella responde solo "no" cuando el investigador le pregunta qué es la Dislexia. Sin embargo, Aline es una de las únicas de este grupo que asiste, en el turno opuesto, al Programa Estatal de Nuevas Oportunidades de Aprendizaje (PENOA), dirigido a estudiantes con dificultades para aprender

en Lengua Portuguesa y Matemáticas. Fue remitida a un neuropediatra y fue diagnosticada con Trastorno de Lectura y TDAH. Lo interesante es que ni ella lo sabe, ni sus padres y maestros, como veremos más adelante.

Lo que se infiere de tales relatos es que las "terminologías médicas" no han considerado otros contextos en los que estos sujetos realizan sus lecturas, fuera del ámbito escolar. Sujetos que realizan lecturas en diferentes ámbitos sociales haciendo uso de "[...] nuevos dispositivos, tecnologías y herramientas [digitales]" (ROJO, 2012, p. 26, nuestras adiciones). Lectores situados históricamente que interactúan con los nuevos géneros discursivos digitales: "*chats, páginas, twits, posts, ezines, epulps, fanclips*", entre otros (ROJO, 2013, p. 20, énfasis añadido).

Estos son diagnósticos que tienen como objetivo justificar el rendimiento escolar insatisfactorio o "fracaso escolar" de estos estudiantes. Un diagnóstico nebuloso que señala un "*retraso mental*", "*una dificultad para leer y escribir*" y que refuerza las dificultades de aprendizaje de estas cuatro asignaturas en el ámbito escolar. Estas dificultades son validadas por el discurso médico de las fuerzas centripetas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) inscrito en los enunciados que naturalizan las dificultades en la lectura por los "errores cometidos" en los procesos de aprendizaje y refuerzan el discurso de "incapaz" de Ricardo, Marcelo, Felipe y Aline. Por lo tanto, "los niños que presentan problemas de aprendizaje y desajuste escolar son diagnosticados y tratados" (PATTO, 2015, p. 68, nuestra traducción).

Veamos a continuación lo que dicen las familias de los estudiantes sobre la dislexia:

"es un error de letra, ¿verdad? [...] Acabo de ver que escribió mal. Incluso comió letras". Según ella, el médico le informó que "*Puede cambiar todavía, puede cambiar con la edad ... Viene porque está leyendo, está leyendo, incluso está buscando cosas que va a hacer ... Ella [el médico] dijo que ayuda mucho*" [Sabrina, madre de Ricardo, 53 años, escuela primaria incompleta, pensionada].

"Oh, supongo que es un retraso que tenemos, ¿no?" "Entonces ... Vas a leer en alguna parte, no puedes leer lo que está escrito, quieres hacerlo... Quieres leer algo que no puedes. Estas cosas" [Claudia, madre de Marcelo, 41 años, analfabeta, diarista].

"No, nunca. Dijeron que era déficit de atención, que no podía prestar atención". Para mí... Solo sé que lo tiene. Tanto es así que el neuro me dijo que era déficit de atención, que no prestaba atención, que no podía concentrarse" [Mariana, madre de Felipe, 45 años, escuela primaria incompleta, diarista].

"La que lo notó fue mi amante". "Él y yo [estudiamos] juntos y él fue más difícil de leer toda su vida. Por eso digo así, a veces, la chica ya tiene razón, ¿ya tira demasiado bien [es similar al padre]?" Confunde la F con la V, la M

con la N". "Todavía no estoy seguro de qué es ... ¿Qué es?" [María, madre de Aline, 48 años, escuela primaria incompleta, diarista].

En la misma dirección que las adolescentes, las madres no entienden cuál es el diagnóstico de su hijo. Para ellos, puede ser un déficit de atención, porque el niño no presta atención en clase, tiene lectura lenta, no puede leer, confunde las letras, lee lentamente. Es decir, el diagnóstico de Ricardo, Marcelo, Felipe y Aline no fue explicado a estas familias. Un concepto opaco, complejo, confuso que genera muchas dudas, reverberando las diferentes formas de interpretación de la realidad, que van más allá de los muros de la escuela hacia la clínica y refractan sus verdades para la vida de todos los involucrados. Estos discursos contribuyen para el desconocimiento de estas familias y sus hijos, ya que la dialogicidad de los sujetos aún no ha sido considerada por muchos profesionales de la salud, como la interacción social con el otro y sus diferentes prácticas de lectura en las más variadas esferas sociales de la actividad humana.

En el contexto de las comorbilidades entre la Dislexia y el TDAH, todavía hay una búsqueda de la legitimación de los trastornos considerados sólo bajo su sesgo biológico. Sin embargo, la atención es un proceso construido cognitiva y socialmente (VIGOTSKY; COLE, 2007). En este sentido, el TDAH también debe considerar no solo su sesgo biológico, sino también su sesgo social (SANTANA; SIGNOR, 2016; SIGNOR; SANTANA, 2020). Esto implica considerar que nuestras prácticas sociales construyen nuestro proceso atencional. Dependiendo del contexto social, prestamos más atención a una cosa que a otra, percibimos la realidad de una forma u otra, disfrutamos de un determinado medio de lectura u otro. Nuestra subjetividad también está involucrada en estas elecciones: lo que mantiene nuestra atención y lo que no.

En el contexto escolar, las profesoras de Lengua Portuguesa de los estudiantes señalan en sus discursos que:

"Ahora, la definición [de Dislexia]... Entiendo su dificultad y trato de ayudar, pero luego, si le digo [al investigador] que tengo una definición, no". [Roberta, profesora de Lengua Portuguesa de Ricardo y Marcelo, 60 años, graduada en Letras y especialista en Gestión e Interdisciplinariedad, trabaja desde hace 30 años en Educación Básica].

"[...] En el caso del estudiante que entiende, puede leer, pero no puede ... Veamos si eso es correcto... Puede copiar, pero puede que no entienda lo que escribe, lo que ... o distorsiona esa comprensión de él allí, porque copiarlo copia todo bien [refiriéndose a Felipe]..." [Júlia, profesora de portugués de Felipe, 58 años, graduada en Letras y especialista en Gestión e

Interdisciplinaria y Medios en Educación, trabaja desde hace 24 años en Educación Básica].

"Ni siquiera tuve acceso al informe [de Aline]. [...] Mira, nunca había escuchado... Me dijiste [refiriéndose a la investigadora] que ella tenía, que ni siquiera sabía. [...] lo que entiendo es así, oh ... que es un intercambio de cartas correcto, que hay un intercambio incluso en la pregunta auditiva, que luego termina escuchando. Hay un intercambio de fonemas" [Solange, profesora de portugués de Aline, 45 años, graduada en Letras y especialista en Lengua Portuguesa y gestión escolar, trabaja desde hace 20 años en Educación Básica].

"La Dislexia sí, pero el trastorno de la lectura no. Incluso pensé que era lo mismo [que la dislexia]". "Sé que lo han hecho, intercambian algunas cartas allí. No pueden desarrollar la actividad. No pueden escribir lo que están pensando, ¿verdad? En la parte de lectura allí también, pero específicamente así, no puedo decirlo". [Rosana, profesora de portugués de Aline en el Programa Estatal Nuevas Oportunidades de Aprendizaje – PENOA, 31 años, graduada en Letras y especialista en Coordinación, Supervisión y Orientación Escolar, trabaja desde hace 4 años en Educación Básica].

Los profesores, al igual que las familias de los alumnos y los alumnos, cuando se esfuerzan por explicar qué es la Dislexia, se guían por una perspectiva patológica/biológica/organicista, ya que o bien no conocen o centran la dificultad en el "intercambio de cartas". La lectura está incluso en segundo plano en este punto y la escritura predomina en un discurso poco claro y confuso. Es decir, refractan los discursos medicalizantes y medicalizadoras, en la búsqueda de apoyar un concepto de la Dislexia como una "enfermedad" a ser "tratada" aparte de la escuela. Massi (2007, p. 101, énfasis añadido, nuestras adiciones), llama nuestra atención que la "enfermedad" "parece tan bien aceptada y arraigada que los "errores" – transitorios o propios de aquellos que usan y manipulan el lenguaje – [que] se toman como síntomas de un déficit".

En otra dirección, como discute Pottmeier (2021, p. 157, nuestra traducción), la dislexia "[...] no se entiende como una alteración orgánica, marcada en el cuerpo, sino como una diferencia de aprendizaje centrada en la dimensión lingüística, así como otros casos de trastornos específicos del aprendizaje [...]" cuando los *proyectos de decir* de los estudiantes aún no han sido considerados (GERALDI, 2013 [1991]). Por otro lado, también hay que echar un vistazo a la educación inicial y continua de los docentes, que saben poco de Dislexia y que se han enfrentado a un público cada vez más heterogéneo que ha llegado a sus aulas. En este sentido, existe un distanciamiento desde una perspectiva sociocultural que constituye a estos estudiantes por sus diferentes prácticas de alfabetización que involucran la lectura más allá de la escuela.

Las gestoras de las Escuelas A y B señalan:

"que el problema [la Dislexia] es que el estudiante no puede leer bien, tiene un problema para interpretar lo que está leyendo... [...] que tiene esta dificultad, que las letras barajan, que no... repite la letra, de todos modos ..."
[Carol, Gerente de la Escuela A, 45 años, graduada en Letras y especialista en Gestión e Interdisciplinariedad, trabaja desde hace 25 años en Educación Básica].

"La Dislexia... muy presente, porque es algo muy presente [en la escuela] y oh, soy un maestro de los primeros años, así que he tenido muchos casos de dislexia presentes en el aula, ¿verdad? [...]" [Catarina, Gerente de la Escuela B, 46 años, graduada en Pedagogía y especialista en Alfabetización, trabaja desde hace 27 años en Educación Básica].

La forma en que la gerente de la escuela entiende que la Dislexia evidencia un distanciamiento sobre un conocimiento capaz de movilizar acciones inclusivas. Entender la Dislexia como un trastorno de lectura o silenciamiento en realidad hace imposible que estos gerentes sean formadores de maestros o incluso informantes de las familias. Lo que sí se sabe es que hay estudiantes con diagnósticos de Dislexia, pero exactamente qué hacer con ellos ya es otro punto de este proceso. Sin embargo, esto requiere pensar en las posibilidades de diálogo y mediación entre la escuela y la familia, así como la singularidad constitutiva de estos estudiantes, considerando su lugar de habla, sus prácticas de alfabetización más allá del contexto escolar.

De lo que dicen los estudiantes, sus familias, las profesoras de portugués y los gerentes, es posible inferir que estos sujetos saben poco o saben sobre lo que es la Dislexia. Cuando lo hacen, en el caso de madres, profesoras y directivos, el concepto recae en una perspectiva biológica, orgánica, entendiendo la Dislexia como un Trastorno del Aprendizaje, una patología, alejándose así de una concepción dirigida a los aspectos sociales y culturales, es decir, a una singularidad constitutiva del alumno. La Dislexia supone, además de otros trastornos del aprendizaje (Discalculia, Disgrafía, TDAH, entre otros), un carácter de "nomenclatura" para definir las dificultades diarias de aprendizaje que aparecen en el ámbito escolar, como el intercambio de cartas, la escritura incorrecta, la no comprensión de lo que se lee, acompañado, como ocurre con Ricardo y Aline, que también tienen un diagnóstico de TDAH, por no poder concentrarse durante las actividades propuestas en el aula, por no presentar fluidez en la lectura.

Tales diagnósticos terminan justificando el rendimiento escolar de estos educandos en la escuela cuando tampoco se consideran otras prácticas de alfabetización fuera de esta esfera social: lectura en plataformas digitales, lecturas de juegos, películas, mensajes intercambiados entre familiares y amigos, son algunos ejemplos. Puntuamos estas prácticas porque

consideramos que es necesario dar voz y tiempo a estos aprendices en los procesos de aprendizaje para comprender sus *proyectos de decir* (GERALDI, 2013[1991]) fuera de la escuela y articularlos en este espacio, buscando desarrollar *estrategias de decir* (GERALDI, 2013[1991]) basado en el conocimiento científico. Es decir, la escuela tiene el papel social de realizar tales mediaciones entre el conocimiento previo del alumno y el conocimiento científico (VIGOTSKII, 2010).

Según este autor, "el aprendizaje siempre sigue al desarrollo" (VIGOTSKII, 2010, p. 104), es un movimiento continuo, dialéctico, dialógico. Es en, por y con la mediación de conceptos/conocimientos "espontáneos" o cotidianos en conceptos/conocimientos científicos propuestos por el profesor que es posible intervenir "en la formación de procesos psicológicos superiores" (FACCI, 2004, p. 15, nuestra traducción) de los alumnos, ya que el signo medio socialmente estas interacciones en, por, entre y con el lenguaje.

Además, Pottmeier (2021, p. 133, nuestra traducción) señala sobre tales singularidades constitutivas de los estudiantes, en este caso, la Dislexia y los procesos de aprendizaje inscritos en una Educación Inclusiva:

Estas provocaciones encajan para este momento de discusión, porque uno todavía tiene la idea de que la inclusión es siempre de ese estudiante que participa activamente. Sí, también lo es, pero darles la oportunidad de elegir si quieren o no hablar, si se sienten seguros o no, [...], se sienten llamados a participar, también forma parte de los procesos de aprendizaje inclusivo. La pregunta es cómo acoger las múltiples posibilidades de participación en el aula y también proporcionar experiencias en las que los estudiantes se desafíen a participar sabiendo que serán bienvenidos en sus errores y aciertos, para hacer de esta experiencia también un aprendizaje significativo.

Así, como señala Pottmeier (2021) sobre los errores de los alumnos en los procesos de aprendizaje como constitutivos de tales prácticas pedagógicas, Luckesi (2011, p. 192, nuestra traducción) afirma que es "[a]partir del error, en la práctica escolar, [que] desarrolla y refuerza en la educación una comprensión culpable de la vida", porque uno no mira a este sujeto que está en proceso, Eso es aprender y cumplir con las exigencias normativas, las prácticas oficiales y legitimadas en el ámbito escolar. El autor también señala que "ninguna escuela es siempre responsable de todo el proceso culpable que cada uno de nosotros lleva, pero refuerza (y mucho) este proceso" (LUCKESI, 2011, p. 192, nuestra traducción).

Esto ocurre porque estos sujetos, al experimentar otras/nuevas experiencias haciendo uso del lenguaje en situaciones reales en las más variadas esferas sociales que también terminan "exigiéndoles", en algunas situaciones, estar en las normas ya determinadas, preestablecidas.

Estamos de acuerdo con Luckesi (2011), porque es una perspectiva que clasifica y excluye a los estudiantes de los procesos de aprendizaje. En el caso de los educandos con Dislexia, es necesario mirar esta singularidad del sujeto, cuando ni siquiera conoce su diagnóstico, así como sus familias.

Así, como los profesores que saben poco y desarrollan estrategias de aprendizaje que muchas veces no incluyen estas asignaturas y no se les puede culpar por ello. Aquí vale la pena mencionar que estos profesionales de la Lengua Portuguesa, dado el tiempo en que se forman, ni siquiera se discutió aún sobre las políticas y leyes de inclusión en el plan de estudios del curso. Es posible afirmar esto porque son maestros formados en la década de 1990, excepto la profesora Rosana. Así, es posible comprender que estos se constituyeron en otro momento, diferente de cómo es hoy la formación inicial del profesor y de la heterogeneidad de los estudiantes que han llegado a las aulas, con diferentes usos del lenguaje escrito. Por lo tanto, entendemos que los aprendices, las familias y los gerentes tampoco deben ser culpados en este contexto.

Según Pottmeier (2021, p. 187, nuestra traducción):

En relación con la formación inicial de los profesores de Lengua Portuguesa, cabe señalar que este profesional debe estar calificado en el área de Letras con un título en Portugués y literatura correspondiente, lo que implica que no es posible exigir de este profesor acciones de las cuales no tiene formación inicial y, que incluso en los cursos de pregrado poco o nada se discute del plan de estudios en relación con la Educación Inclusiva y la Alfabetización, por ejemplo (FOLHA DE SÃO PAULO, RUF, 2019). Estos cursos podrían y deberían ofrecer asignaturas sobre tales temas, ya que es cada vez más expresivo el número de estudiantes que llegan a la escuela presentando diferentes prácticas de lectura y escritura y eso puede ser entendido por el profesor como una dificultad en el aprendizaje. Lo que todavía se puede observar en los profesores recién graduados en el siglo XXI, en el que esta demanda de los estudiantes constituye cada vez más el ambiente escolar, es que existen lagunas en la formación del profesor de lengua portuguesa en relación con estas dificultades en el aprendizaje, cómo actuar de una manera más efectiva e inclusiva.

A partir de este análisis de la formación inicial de los profesores de Lengua Portuguesa, Pottmeier (2021) realizó una búsqueda en *los sitios web* de los diez cursos de pregrado (licenciatura) en Letras (Portugués) más respetados en el país según el último *ranking*, a saber: Universidad de São Paulo, Universidad Estatal de Campinas, Universidad Federal de Minas Gerais, Universidad Federal de Río de Janeiro, Universidad Federal Fluminense, Universidad Estatal de São Paulo, Universidad Estatal de Río de Janeiro, Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Universidad Federal de Rio do Grande do Sul, Universidad de Brasilia. El autor

evidenció que estos cursos no incluían, en su matriz curricular, disciplinas sobre Alfabetización, Inclusión, o dirigidas a dificultades de aprendizaje. Sin embargo, Pottmeier (2021) señaló que la Pontificia Universidad Católica de São Paulo ofrecía la disciplina de Educación Inclusiva en la matriz del curso de licenciatura en Letras (Português) (FOLHA DE SÃO PAULO, RUF, 2019).

También inferimos, de las declaraciones dichas y no dichas aquí presentadas por los profesores de lengua portuguesa y por los gerentes de las Escuelas A y B, que estos profesionales saben poco o desconocen el concepto de Dislexia y Educación Inclusiva, ya que, como ya hemos indicado, su formación inicial no abordó tales temas en el momento en que asistieron a la graduación. Además, consideramos la importancia de un trabajo conjunto que involucre a las familias de los estudiantes, las profesoras de Lengua Portuguesa, las gestoras y la coordinación pedagógica desde un acompañamiento pedagógico más efectivo que promueva procesos de aprendizaje más inclusivos, lanzando una mirada a diferentes formas y tiempos de aprendizaje. La formación continua en servicio para profesores y directivos es también otro punto que destacar. Es decir, es necesario organizar momentos de formación que traten de tales singularidades de los alumnos, ya sea que involucren Dislexia, Discalculia y otros trastornos del aprendizaje.

Anclajes finales

Este artículo tuvo como objetivo comprender cómo los gerentes, los profesores de portugués, las familias y los propios estudiantes entienden el concepto de dislexia. En este punto de llegada, evidenciamos que los estudiantes, sus familias, los profesores de portugués y los gerentes no entienden o no saben qué es la dislexia. Cuando buscan conceptualizar la dislexia, los participantes lo hacen dirigiéndolos a una perspectiva biológica, organicista y neurobiológica de este trastorno del aprendizaje (BARKLEY, 2006; DEHAENE, 2012). Se distancian así de una perspectiva sociocultural y de la dislexia como singularidad constitutiva del alumno (ELIASSEN, 2018; MASSI, 2007; MASSI; SANTANA, 2011, MOYSÉS; COLLARES, 2011; MOYSES; COLLARES, 2013; POTTEMEIER, 2021; SIGNOR, 2015).

Entendemos que, si por un lado la dislexia es vista como una alteración lingüística, por otro lado, es necesario que existan acciones pedagógicas que consideren, valoren e incluyan las nuevas/otras prácticas de alfabetización de variados géneros discursivos y que cumplan con las prácticas de uso del lenguaje llevadas a cabo por estos educandos, más allá de la escuela. Tales

prácticas, basadas en metodologías activas que median el conocimiento y eligen al alumno como protagonista en los procesos de aprendizaje más comprometidos en la relación con los textos que circulan allí y en su relación con el otro.

Por último, defendemos la necesidad de ofrecer formación continuada a docentes y gestores de Educación Básica cuando se trata de las singularidades constitutivas de los educandos que han llegado a las escuelas hoy en día, un público cada vez más heterogéneo. A partir de esta contextualización, los límites, los obstáculos que se materializan en la práctica pedagógica para docentes y directivos ante este público, es importante llevar a cabo una educación continua que discuta los entendimientos en torno a estas singularidades en una perspectiva sociocultural y que se articulen con las políticas y leyes de inclusión y el lugar desde el cual este educando enuncia y se constituye.

REFERENCIAS

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 en: www.dislexia.org.br. Acceso en: 03 sept. 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. Disponible en:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acceso en: 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. Disponible en:

<https://docero.com.br/doc/v1csns>. Acceso en: 03 sept. 2022.

ELIASSEN, E. S.; DONIDA, L. O.; SANTANA, A. P. O laudo de dislexia: ficção ou

realidade? *In: CAPONI, S.; BRZOZOWSKI, F. S.; LAJONQUIÉRE, 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.

Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12208>. Acceso en: 07 sept. 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. Disponible en: [http://acaoeducativa.org.br/wp-](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rioResultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)

[content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rioResultados-](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rioResultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf)

[Preliminares_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rioResultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acceso en: 03 sept. 2022.

INEP. **Relatório Brasil no Pisa**. Versão preliminar, 2018. Brasília, DF: Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação, 2018. Disponible

en: [http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)

[_2018_preliminar.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf). Acceso en: 03 sept. 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 sept. 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 sept. 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 mayo 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 sept. 2022.

RODRIGUES, R. H.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua materna**. Florianópolis: DLLV-CCE-UFSC, 2011. Disponible en: https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/LivroTexto_Linguistica_Aplicada_UFSC.pdf. Acceso en: 01 enero 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. Disponible en: <https://www.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16987-programa-estadual-novas-oportunidades-de-aprendizagem-penoe>. Acceso en: 07 sept. 2022.

SIGNOR, R. C. F. Dislexia: uma análise histórica e social. **Rev. Bras. Linguist. Apl.**, v. 15, n. 4, p. 971-999, 2015. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n4/1984-6398-rbla-15-04-00971.pdf>. Acceso en: 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. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732020000200210&lng=en&nrm=iso. Acceso en: 07 sept. 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

Reconocimientos: No aplicable.

Financiación: No aplicable.

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: Comité de Ética de la Universidad Federal de Santa Catarina - CEPESH, bajo proceso no. 09003219.9.0000.0121.

Disponibilidad de datos y material: Los autores están en posesión de los datos y materiales.

Contribuciones de los autores: Sandra Pottmeier contribuyó en la investigación de campo, estructuración del artículo, fundamentación teórica y revisión del artículo. Ana Paula Santana participó en la elaboración de la base teórica, la estructuración del artículo, la investigación, el análisis y la descripción de los resultados.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

