



2496 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 07 - Alfabetização e Letramento

O papel do psicopedagogo na intervenção psicopedagógica diante do processo de aquisição da escrita e da leitura pelo sujeito disléxico  
Gilcéia Damasceno de Oliveira - UPF - Universidade de Passo Fundo  
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não contou com financiamento

**Resumo:** Este artigo discute o papel do Psicopedagogo na Intervenção Psicopedagógica diante do processo de aquisição do conhecimento linguístico pelo sujeito disléxico. O estudo analisa o conceito de Dislexia, recorrendo aos aportes históricos buscando definições sobre o transtorno, visando compreender o processo de aquisição do sistema leitor pelo disléxico. O processo de aquisição da escrita e da leitura é analisado reportando-se as construções infantis diante do objeto escrito, apresentando suas hipóteses acerca da produção e da interpretação do código escrito. Ao conceituar o processo de formação psicopedagógica através da delimitação de seu objeto: a aprendizagem humana, recorre a uma rede de saberes estruturados que constituem a teoria psicopedagógica. A pesquisa apresenta caráter exploratório bibliográfico. Os achados permitem afirmar que a Dislexia é um transtorno de aprendizagem que compromete a capacidade de aquisição da escrita e da leitura pelo sujeito aprendente. Cabe ao psicopedagogo reconhecer as hipóteses infantis diante do processo de produção e interpretação do objeto escrito, bem como os mecanismos que o sujeito disléxico se utiliza visando à apropriação do conhecimento linguístico.

**Palavras-chave:** Dislexia. Escrita. Leitura. Intervenção psicopedagógica.

#### **O papel do psicopedagogo na intervenção psicopedagógica diante do processo de aquisição da escrita e da leitura pelo sujeito disléxico**

**Resumo:** Este artigo discute o papel do Psicopedagogo na Intervenção Psicopedagógica diante do processo de aquisição do conhecimento linguístico pelo sujeito disléxico. O estudo analisa o conceito de Dislexia, recorrendo aos aportes históricos buscando definições sobre o transtorno, visando compreender o processo de aquisição do sistema leitor pelo disléxico. O processo de aquisição da escrita e da leitura é analisado reportando-se as construções infantis diante do objeto escrito, apresentando suas hipóteses acerca da produção e da interpretação do código escrito. Ao conceituar o processo de formação psicopedagógica através da delimitação de seu objeto: a aprendizagem humana, recorre a uma rede de saberes estruturados que constituem a teoria psicopedagógica. A pesquisa apresenta caráter exploratório bibliográfico. Os achados permitem afirmar que a Dislexia é um transtorno de aprendizagem que compromete a capacidade de aquisição da escrita e da leitura pelo sujeito aprendente. Cabe ao psicopedagogo reconhecer as hipóteses infantis diante do processo de produção e interpretação do objeto escrito, bem como os mecanismos que o sujeito disléxico se utiliza visando à apropriação do conhecimento linguístico.

**Palavras-chave:** Dislexia. Escrita. Leitura. Intervenção psicopedagógica.

#### **Introdução**

O processo de formação do psicopedagogo envolve a condicionalidade de constituir-se autor de pensamento, à medida que rompendo com o paradigma teoria-prática, possa articular em sua práxis elementos distintos de diversas áreas do conhecimento, buscando compor uma matriz teórica que norteie a ação psicopedagógica. Como ciência, o objeto de estudo da Psicopedagogia é a aprendizagem do ser humano, compreendendo os aspectos relacionais na ação de aprender. Nesta perspectiva busca-se neste artigo compreender como a formação do psicopedagogo corrobora para a atuação na clínica psicopedagógica na intervenção junto ao sujeito disléxico e seu processo na construção do conhecimento linguístico. Estabelecemos um marco histórico conceitual na tentativa de abarcar a construção do conceito Dislexia, contemplando as características do transtorno no que se refere ao processamento linguístico. Apresentamos algumas considerações referentes ao processo de aquisição da escrita e da leitura, contemplando uma análise referente aos níveis de conceitualização, considerando as hipóteses infantis sobre o processo de produção e interpretação da língua escrita.

A relevância do tema proposto se dá em virtude da contribuição com o processo de formação do psicopedagogo, na intervenção psicopedagógica clínica diante do sujeito disléxico em relação à aquisição linguística, voltada ao desenvolvimento da habilidade de leitura e de escrita. Parte-se da premissa que tal abordagem em função de sua natureza clínica, abre prerrogativas que se fundamentam em uma matriz teórica interdisciplinar que busca favorecer o entrelace entre teoria e prática (BOSSA, 2011, p. 36) contribuindo na ação psicopedagógica clínica voltada ao diagnóstico e a intervenção no conjunto do transtorno do processamento da linguagem.

A constituição do termo Psicopedagogia, dá-se de maneira errônea, determinando uma relação limitada com os termos pedagogia e psicologia, entende-se que esta ação investigatória, contribuirá com a demarcação conceitual, partindo de diversas fontes autorais bibliográficas, visando ao esclarecimento necessário, sobre o próprio objeto de estudo e a delimitação teórico-metodológica da área.

Desta forma parte-se da prerrogativa que o processo de formação psicopedagógica versa sobre a aquisição de autoria de pensamento (FERNÁNDEZ, 2011), alicerce do processo criador-criativo em que a intervenção psicopedagógica clínica fundamenta-se. Ao conceito estaria imbricado a necessidade do psicopedagogo se reconhecendo sujeito aprendente, determinante e determinado por um contexto imediato de ação, atendo-se a multiplicidade de fatores intrínsecos ao processo de aprender, reconhecer no outro e na manifestação do sintoma pelo não desejo, a capacidade de tecendo tramas pela rede teórica, formular procedimentos diagnósticos e interventivos que possibilitem ao sujeito encontrar-se aprendente-autor.

**Dislexia: Uma análise histórica conceitual**

O primeiro registro envolvendo a descrição de um tipo de desordem na decodificação da linguagem foi mencionado em 1877, pelo neurologista alemão Adolf Kussmaul, ao acompanhar casos que envolviam lesões em partes específicas do cérebro, chamou a esta desordem de "cegueira verbal". Perplexa, a sociedade da então Inglaterra do século XIX, buscou explicações que justificassem uma desordem no aprendizado da leitura, mesmo em crianças inseridas em uma cultura letrada, de classe economicamente estável e iniciadas em seu processo de escolarização (SHAYWITZ, 2006, p. 26).

Foi o médico alemão, Dr. Johann Schmidt, que descreveu o mais antigo caso de "cegueira verbal", o qual se tem registros, em 1676, publicou observações referentes a um homem de 65 anos que após um derrame, teve sua capacidade de ler alterada (SHAYWITZ, 2006, p. 25). O termo Dislexia seria empregado pela primeira vez em 1887, pelo médico alemão Rudolf Berlin, em sua monografia *Eine besondere Art der Wortblindheit*, descreve casos particulares de cegueira verbal em pacientes incapazes de ler após traumas cerebrais. A condição específica foi por ele encarada como um distúrbio de linguagem na compreensão do ato de ler (SHAYWITZ, 2006, p. 26).

O relato do oftalmologista James Hinshelwood no periódico *The Lancet*, em 1895, descreve um caso de alexia adquirida, em forma de relato, transcrevendo detalhes da caracterização do que chamou-se posteriormente de *cegueira verbal adquirida*. Em 1912, o então oftalmologista passa a descrever e analisar casos de crianças com cegueira verbal congênita, sendo capaz de conceituar que tal distúrbio no ato de ler, tinha origens cerebrais localizadas, propunha à utilização de procedimentos metodológicos específicos, voltados a aquisição da habilidade de leitura e escrita (SHAYWITZ, 2006, p. 30).

A inserção em um meio letrado define como fundamentais a aquisição das habilidades de leitura e escrita, somos dotados com a capacidade de emitir sons compreensíveis numa determinada língua, mas a habilidade de decodificar os símbolos gráficos atribuindo valor sonoro convencional não está determinada em nosso código genético, ela deve ser aprendida possibilitando ao usuário linguístico, compreender a organização estrutural da língua.

A dislexia é um transtorno específico de origem neurobiológica relativa ao funcionamento do tecido cerebral responsável pelo processamento da linguagem, a área de Wernicke e a área de Broca. Afeta um em cada quatro sujeitos, em idade escolar (SHAYWITZ, 2006, p. 36) relaciona-se a inabilidade na decodificação da linguagem e da aquisição do código escrito. Segundo Santos (1975, p.3) a Dislexia envolve "qualquer dificuldade que se verifique no aprendizado da leitura e (da escrita), [...] em indivíduos sem problemas outros de aprendizado e sem déficit (sic) sensorial", a aprendizagem do sujeito em outras áreas do conhecimento, permanece inalterada, mesmo que observadas progressivas inadequações na compreensão de enunciados matemáticos, pela capacidade limitada de compreensão simbólica. (BARROS, 2007, p. 143).

Conforme Ponçano (2007, p. 33) a dislexia compromete a capacidade do sujeito de desenvolver a automação da leitura e da escrita, de decodificar e compreender um enunciado, de associar rimas e aliterações, de organização de pertences e a condução da vida acadêmica como falhas na entrega de trabalhos escolares, vocabulário reduzido com sentenças limitadas, ainda pode haver dificuldades na execução de ações que envolvam a coordenação fina e ampla, com prejuízo em áreas distintas da vida do social. Dado os aspectos condicionais do distúrbio, segundo Farrell (2008) é possível afirmar que alguns sujeitos poderão apresentar as definições de dificuldades precisas em leitura, ainda que não apresentem agravantes relacionados à habilidade de escrita, o mesmo poderá ocorrer em sentido contrário, conceitualmente a dislexia abarca a persistência do erro, dado a natureza de sua configuração como característica marcante do transtorno (SANTOS, 1975).

A leitura do sujeito disléxico inclui o conflito na identificação de letras ou palavras com similaridade gráfica, dificuldade na leitura de palavras polissílabas, hesitação diante de não palavras e a inadequação no uso de tempos verbais (FARRELL, 2008). Segundo Barros a hesitação em ler pela ocasião de encontrar-se em situação de elevado estresse, está intimamente relacionada às dificuldades observadas no ato de leitura (2007, p. 142). Ainda para Barros "A leitura do disléxico pode manifestar-se entrecortada, sem ritmo, repetitiva, com omissão e inversões de sílabas. Devido a sua dificuldade na direcionalidade, a criança, pode saltar linhas e, muitas vezes, até parágrafos" (2007, p.142). As dificuldades associadas à leitura corroboram com as inadequações na compreensão de enunciados, impedindo a construções de relações entre trechos e invocando respostas equivocadas. Em um esforço marcado pelo ensaio de compreender a totalidade do texto lido a ação impele o sujeito a desenvolver uma compreensão errônea, "que se costuma encontrar ainda quando a leitura tenha feito corretamente. Prova dessa má compreensão é a reprodução eidética" (SANTOS, 1975, p.12). O sujeito ainda que realizando corretamente a leitura, apenas reproduz partes apreendidas do trecho, como que lendo-o, não alcançado a compreensão exigida.

As áreas cerebrais responsáveis pela linguagem estão localizadas no hemisfério dominante, que em cerca de 90% dos indivíduos é o hemisfério cerebral esquerdo (BARBANTE; AMARO; COSTA, 2011), as duas principais áreas associadas à linguagem são a área de Broca, localizada no giro frontal inferior, responsável pela linguagem expressiva, pela percepção auditiva de palavras e sua repetição, localizada na porção posterior do giro temporal superior a área de Wernicke é responsável pela linguagem receptiva, compreensão e interpretação simbólica (BARBANTE; AMARO; COSTA, 2011; SHAYWITZ, 2006). Conforme Barbante; Amaro; Costa (2011, p52) outras áreas estão envolvidas no processamento da linguagem como a sub-região de Brodmann situada na região frontal anterior, ativada diante de palavras ouvidas e associadas a repetição, a ínsula, porção localizada no interior da fissura de Silvio, quando da repetição de palavras apresentadas de modo visual ou verbal, a área visual primária, localizada na área occipital, ativada no processamento visual da palavra e a área posterior temporal, responsável pela consciência fonológica, que consiste na segmentação de uma palavra em unidades menores.

O processo de leitura compreende um sistema de leitura posterior localizado na região posterior cerebral, compreende duas vias distintas, o circuito neural superior localiza-se na região parietotemporal atuando concomitantemente com a área de Broca (BARBANTE; AMARO; COSTA, 2011). O circuito neural inferior se encontra na área occipitotemporal, na base do cérebro, na interconexão entre os lobos occipital e temporal. Esta região cerebral de acentuada atividade "[...] atua como um núcleo para o qual as informações oriundas de diferentes sistemas sensoriais convergem e onde [...] todas as informações relevantes sobre uma palavra - sua aparência, seu som e seu significado - são reunidas e armazenadas" (SHAYWITZ, 2006, p. 71). A região parietotemporal é ativada no reconhecimento, análise, subdivisão e consciência grafema-fonema de uma palavra por um leitor iniciante, atribuindo a função analítica diante dos estágios iniciais de aprendizagem da leitura (SHAYWITZ, 2006).

O leitor competente ativa a via rápida para a leitura pelo circuito occipitotemporal, em resposta a palavra, este reage ao todo visualizado entendendo-a como um padrão único, isto ocorre, pois a região occipitotemporal é entendida como um núcleo de memória de padrões de palavra, este sistema de forma de palavra se constitui após a análise e a leitura correta de uma palavra repetidas vezes, formando segundo Shaywitz (2006, p. 71) "[...] um modelo neural exato dessa palavra; o modelo (forma da palavra), que reflete a ortografia, a pronúncia e o significado da palavra, é então permanentemente armazenado no sistema occipitotemporal". Ao ver a palavra o sistema e todas as características da palavra armazenadas são instantaneamente ativadas.

Os estudos de neuroimagem funcionais desenvolvidos por Shaywitz (2006) visando desenvolver um mapeamento dos circuitos neurais necessários à leitura demonstram que há uma diferenciação no que tange padrões de ativação cerebral envolvendo leitores competentes adultos e leitores disléxicos. Na Dislexia é impossível determinar o desenvolvimento de uma lesão específica no circuito neural da linguagem, neste caso segundo Ponçano (2007, p. 34) o circuito neural desenvolveu-se de forma incorreta no período de formação do tecido cerebral do feto, as células cerebrais que transportam as mensagens fonológicas fundamentais ao desenvolvimento da linguagem não se interligam formando as redes de ressonâncias que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de leitura (SHAYWITZ, 2006, p. 63).

Os resultados apontam para uma falha no circuito neural responsável pela leitura, indicando que estes leitores se utilizam de um sistema de leitura compensatório. Shaywitz (2006, p. 70) afirma que diante do ato de ler os leitores competentes ativam os circuitos neurais interligados localizados na região posterior e anterior do lado esquerdo do cérebro, os leitores disléxicos ao lerem, apresentam uma irregularidade no sistema de leitura, ainda para a autora ocorre uma subativação dos circuitos neurais da parte posterior do cérebro, inicialmente os problemas concernem a análise das palavras e a consciência fonológica, a leitura persiste, entretanto lenta e sem fluidez.

O leitor eficiente apresenta um padrão contínuo de ativação cerebral da área posterior do cérebro, com menor atividade na parte frontal, no entanto o leitor disléxico em um nível incipiente demonstra um padrão inconstante, com ativação aumentada na região frontal, quando o leitor entra na adolescência demonstram um padrão de superativação da área de Broca, utilizando um sistema de leitura compensatório onde a região frontal do cérebro passa a ser continuamente ativada durante a leitura (SHAYWITZ, 2006, p. 72). Os leitores disléxicos utilizam-se ainda de outros sistemas alternativos de leitura localizados no hemisfério direito e na região anterior do cérebro. O disléxico quando lê passa a subvocalizar as palavras, ativando a área de Broca, neste sistema compensatório o sujeito desenvolve uma consciência sonora sobre a estrutura da palavra, pela pronúncia em tom baixo, exercida pelo seu sistema fonador, possibilitando-lhe ler, ainda que de forma lenta (SHAYWITZ, 2006, p. 73).

### **O processo de aquisição da escrita e da leitura: saber em construção**

O processo histórico de construção da língua escrita compreendeu um longo caminho da humanidade até o momento do uso simbólico da letra como representação menor da fala humana. A noção de aglomerados urbanos e a expansão do conceito comercial de troca, impulsionado pela ação abstrata de atribuir representação ao pensamento pelo uso de signos, introduziu a necessidade de uma representação organizada que determina um valor sonoro ao signo. A capacidade de expressão comunicativa dada pela conjuntura de elementos simbólicos representados graficamente pelas letras e sonoramente pelos fonemas teve início há aproximadamente 53 séculos, no povoado sumério de Uruk. As representações sumérias inicialmente pictográficas, idealizadas na representatividade da realidade, evoluíram para um conceito de escrita abstrata cuneiforme, sem relação perceptiva, introduzindo o conceito de lexicalização da palavra<sup>[1]</sup> (LECOURS, 1997). A expansão da escrita cuneiforme, segundo Lecours (1997) ocorreu inicialmente pelo Oriente, os babilônios usuários de um sistema cuneiforme de logogramas, buscaram transcrever de forma revolucionária o então conhecimento sumério, sendo impossível conceber uma transcrição dos morfemas da língua babilônica, estes introduziram um conceito de escrita onde o grafema representava um som silábico.

A expansão comercial sumeriana, por volta de 3100 a. C., impôs a necessidade de um registro exato dos produtos comerciais. A escrita evoluiu da logográfica para a cuneiforme, passando a simbolizar as palavras pelo desenho dos sons destas. Neste sistema “[...] o signo passa a ter valor fonético, independente do significado: o signo torna-se palavra, a escrita vincula-se à língua oral” (BARBOSA, 1994, p. 35). Os signos passam a apresentar valor silábico convencional, podendo representar qualquer palavra da língua, por meio de signos gráficos normatizados. O povo fenício utilizava um alfabeto com 22 sinais, onde cada signo representava uma consonante, os sons vocálicos eram indicados pelo contexto de uso. Foi a partir deste sistema que os gregos desenvolveram o alfabeto composto por 27 letras, acrescentaram um conjunto de vogais, que junto aos signos silábicos, formaram as sílabas consonânticas (BARBOSA, 1994, p. 37).

A evolução da escrita transcorreu um longo caminho desde a criação sumeriana de um código representativo, cuja função se confunde com a própria história, passando pela invenção da imprensa por Gutenberg em 1444 e então pelo potencial difusor da informação em massa. A era digital impôs ao sujeito usuário de um código escrito a habilidade de decodificar e processar a informação pela leitura, sendo capaz de estabelecer uma comunicação escrita compreensível, formulada conforme os padrões normativos.

A criança é uma usuária competente do código escrito, antes de iniciar seu processo de educação escolar. Para Ferreiro (1993, p. 79) esta busca construir seu saber linguístico, através de processos de reconstrução que permitam a apropriação deste objeto cultural: a escrita. Para que a criança escreva é fundamental que esta estabelece uma relação diferenciada com os objetos de seu mundo físico, categorizando-os em duas classes objetos de seu interesse e objetos instrumentais que prestam-se ao papel de instrumentos auxiliares com a função de proporcionar a satisfação de um objetivo, finalmente a criança deverá ser capaz de controlar seu comportamento por meio deste processo (LURIA, 1988, p. 145).

O processo de aquisição da escrita e da leitura parte do pressuposto que o sujeito em interação com os mecanismos linguísticos que se prestam a comunicação escrita, utiliza-se de esquemas interpretativos voltados à conceitualização do objeto de seu saber: a escrita (AZENHA, 2001, 37). O processo de aquisição da escrita e da leitura

[...] envolve mais que aprender a produzir marcas, porque é produzir língua escrita; algo que é mais que decifrar marcas feitas por outros, porque é também interpretar mensagens de diferentes tipos e de diferentes graus de complexidade; algo que também supõe conhecimento acerca deste objeto tão complexo – a língua escrita –, que se apresenta em uma multiplicidade de usos sociais” (FERREIRO, 1993, p. 79).

Para Ferreiro e Teberosky (1991) a aquisição do código escrito estabelece diferentes momentos de apropriação, produção e interpretação da língua escrita. Estes momentos, para Azenha (2001, p. 37) são articulados constituindo um modelo em aquisição interpretativa em níveis contínuos de complexidade, numa tentativa de conceitualização do objeto da língua.

A escrita infantil inicialmente caracteriza-se pela indiferenciação de seu grafismo. Os traços assemelham-se a ondulações contínuas ou a de representações gráficas circulares ou verticais. Os grafismos adquirem um modelo padrão de continuidade de acordo com o tipo de escrita como qual a criança interage. Conforme Azenha (2001, p. 63) neste estágio “[...] a criança procura registrar alguns atributos dos objetos de que se fala”. A escrita infantil é desvinculada de sentido e função, é uma ação puramente intuitiva e externa, sem relação simbólica funcional com o objeto de representação, os traços seguem um padrão de não diferenciação, prestando a função de servir como objeto de brinquedo (LURIA, 1988, p. 149).

A escrita infantil pela semelhança de seu traçado, diferencia-se pela intenção do autor em atribuir sentido a sua produção. A leitura neste estágio é inconstante, poderá o leitor diante da indiferenciação de seu grafismo, atribuir novo significado a seu traçado a cada nova tentativa de interpretação (AZENHA, 2001, p.63). Segundo Lúria (1988, p.156) ao ler a criança apoiada em sua capacidade de recordar passagens escritas é capaz de repetir as sentenças memorizadas ou atribuir novo significado as passagens escritas, reafirmando que a escrita infantil se encontra desvinculada de sua função mnemônica.

No nível intermediário de aquisição da escrita, a criança identifica a necessidade de diferenciar objetivamente sua escrita aproximando seu traçado a das letras convencionais. Ocorre a apropriação de formas estáveis e fixas de escrita, como o nome próprio. A criança busca representar na escrita as percepções subjetivas dos objetos de representação, ao elaborar a condição de interpretabilidade, esta determina que sua escrita obedeça a uma condição qualitativa que determina um variante intrafigural de caracteres: formas, posição variável e

combinações de letras e uma condição quantitativa que determina um mínimo e um máximo de caracteres para o escrito (FERREIRO, 1993, p.). Neste nível a criança procura estabelecer variações na ordem sequencial entre as letras, desenvolvendo combinações que permitam-na diferenciar objetivamente sua escrita. A leitura permanece inalterada, realizada de forma global, a escrita é interpretada como algo não divisível (AZENHA, 2001, p.66).

A leitura, nos estágios iniciais desenvolve-se a partir da hipótese de uma quantidade mínima de caracteres, no mínimo três, pela diferenciação entre as partes e a totalidade, sem distinção entre letras e números, a criança desconhece o valor simbólico atribuído à letra, esta cumpre uma função de elemento indispensável à totalidade compreensível, a palavra (FERREIRO, 1993, p. 83). A contagem dos caracteres pela criança para atribuir legibilidade ao texto, se dá de forma precisa em textos com letra do tipo caixa alta, sendo que na leitura sobre escritas cursivas está se apresenta potencialmente ambígua pela caracterização de seu traçado.

No nível silábico a criança procura atribuir um valor sonoro aos elementos gráficos da escrita. A escrita passa a representar as unidades menores da fala. Ao escrever a criança poderá empregar as letras desconhecendo seu valor sonoro e sua grafia convencional. É um equívoco, entre psicopedagogos identificarem que a hipótese silábica esteja associada ao emprego das letras com valor sonoro convencional. Conforme Azenha (2001, p.72) a hipótese silábica que caracteriza este nível de aquisição aparece quando a criança confere a cada elemento gráfico um valor silábico, como uma parte da palavra escrita, esta marca poderá ser uma letra, pseudolettra, número ou símbolo, fazendo corresponder um elemento oral ao escrito.

No nível silábico-alfabético a criança entra em conflito com sua capacidade interna de representação escrita e o meio externo de exigência quantitativa. Nesta fase a criança alcança um nível de reflexão metalinguística mais aprimorada, a complexidade da produção alfabética e o abandono da hipótese silábica, pressupõe um domínio maior da correspondência entre grafema e fonema (MORAIS, 2012, p.62). Conforme Ferreiro e Teberosky (1991, p. 196) "*a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá "mais além" da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias*". A produção infantil será caracterizada por omissões de letras, no entanto isto não caracteriza qualquer indicador de transtorno patológico de percepção (AZENHA, 2001, p.82).

Ao alcançar o nível alfabético de conceitualização da escrita a criança compreende que o código escrito se organiza de tal forma que os signos escritos representam unidades menores, os fonemas, desenvolvendo uma análise fonológica sistematizada quando se propõem a escrever. Ressaltam Ferreiro e Teberosky (1991, p. 213), que embora nem "*todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito*". Nesta fase a criança compreende o código escrito, sabe como organizá-lo em função do que se pretende dizer, ainda que sua produção apresente erros ortográficos, estes serão superados através do ensino sistemático (AZENHA, 2001, p.87). Morais (2012, p.65) adverte que ao alcançar a hipótese alfabética de escrita, a criança ainda não está alfabetizada, este processo é resultante do domínio das convenções som-grafia e da oportunidade de vivências de situações de leitura e produção textual.

Conforme Azenha (2001, p. 82) ao interpretar a escrita infantil pela ótica evolutiva da *Psicogênese da Língua Escrita*, o psicopedagogo permite-se olhar as produções infantis como um processo de construção direcionado a compreensão da língua escrita, e não como uma dificuldade patológica. Ainda segunda a autora (2001, p. 90) compreender os padrões evolutivos de compreensão infantil, permite "[...] identificar momentos propícios de intervenção nesses processos e da previsão de quais são os conteúdos necessários para promover avanços no conhecimento". A instrumentalização teórica permite ao educador e ao psicopedagogo atuar na promoção de aprendizagens da escrita e da leitura, através de um olhar reflexivo sobre as ações evolutivas diante da construção do saber linguístico.

#### • A Formação do Psicopedagogo: saberes necessários a Intervenção Psicopedagógica

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento interdisciplinar, busca formar um corpo teórico próprio ao recorrer a conhecimentos de outras áreas do saber humano, que integradas constituem a teoria psicopedagógica, voltada à compreensão da complexa trama que constitui o ato de aprender. Conforme Bossa (2011, p.25), "Reconhecer tal caráter significa admitir a sua especificidade enquanto área de estudos, uma vez que, buscando conhecimentos em outros campos, cria o seu próprio objeto, condição essencial da interdisciplinaridade". Como ciência seu objeto de estudo é a aprendizagem humana, atendo-se aos padrões de desenvolvimento normais e patológicos, cabe destacar que esta concepção de aprender decorre de uma visão de homem como sujeito aprendente-ensinante, numa trama de relações constituintes e condicionantes que determinam o movimento sobre o não aprender. Como área de atuação clínica busca compreender os mecanismos de aprendizagem constituídos na análise da história pessoal e na modalidade de aprendizagem (BOSSA, 2011, p. 33).

Na ação clínica psicopedagógica onde pesquisador e ser-objeto inter-relacionam-se mutuamente, a própria relação constitui-se em objeto de estudo. Conforme Bossa (2011, p. 33) "Isto significa que, nesta modalidade de trabalho, deve o profissional compreender o que o sujeito aprende, como aprende e por quê, além de perceber a dimensão da relação entre psicopedagogo e sujeito de forma que se favoreça a aprendizagem". Ainda de acordo com Bozza (2011, p. 37) todo sujeito humano, dispõem de uma forma de relação com o saber, produto de seu inconsciente simbólico, constituído na inter-relação entre o sujeito aprendente e o meio de relações. A modalidade de aprendizagem é uma forma de aproximação com o conhecimento constituindo-se num modo operante em direção ao saber (FERNÁNDEZ, 1990, p. 107).

A formação psicopedagógica deve promover a ressignificação da relação teoria e prática (BEAUCLAIR, 2009 p.38), possibilitando o reconhecimento do psicopedagogo como autor de pensamento, conforme Fernández (2001, p. 90) a autoria de pensamento é um "[...] processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção". É um ato de responsabilizar-se pelo saber, tendo em vista a complexa relação entre o sujeito aprendente e o objeto de seu desejo, a condição de autoria de pensamento permite-nos a criação inventiva, sempre que nos vemos imersos em um movimento incessante por construir sentido ao nosso fazer psicopedagógico (BEAUCLAIR, 2009, p.37).

Para o psicopedagogo, encontrar-se autor de pensamento, impele ao movimento, impulsiona a busca por compreender como o sujeito se relaciona com o saber na forma como este sintomatiza o aprender, o desafio reside em resgatar à identidade psicopedagógica pelo pesquisador-autor, fazendo da práxis um processo de investigação e busca por novos modelos de intervenção para a trama relacional que nos perturba, inquieta e questiona. Segundo Beauclair (2009, p. 36) "[...] tornar-se autor é condição fundamental para a profissionalidade interdisciplinar do psicopedagogo, à medida que, para a prevenção ou a intervenção psicopedagógica, conhecimentos oriundos de teorias produzidas em outros campos específicos são úteis e necessários ao seu fazer". O psicopedagogo enquanto autor de seu fazer psicopedagógico, busca fomentar espaços reflexivos sobre sua práxis psicopedagógica, enquanto sujeito aprendente estamos imersos na teia invisível que recobre nosso desejo nossa eterna busca por compreender o outro, fazendo pensável a significação aprendente.

O atual modelo proposto ao processo de ensino e de aprendizagem, segundo Beauclair (2009, p. 53) "[...] faz com que a autoria de pensamento seja ferramenta conceitual para o desenvolvimento de uma práxis formativa em Psicopedagogia", pois visa formar um sujeito autônomo em seu pensar, auxiliando a construção de saberes ao agir psicopedagógico. Conceber a autoria de pensamento é compreender que a teoria consente deparar-se no papel de criador-criativo do fazer psicopedagógico. Na formação de um corpo teórico próprio, dado o objeto de seu estudo, a Psicopedagogia institui a necessidade premente de repensar a construção teórica, entendendo a teoria como uma "[...]

rede que, na prática, permite-nos ser livres na criação de novos modos de intervenção” (FERNÁNDEZ, 2001, p.54), muito mais que determinar, permite o encontro com a capacidade inventiva de cada um de nós.

A ação clínica psicopedagógica enquanto modelo de intervenção, como propõem Sánchez (2004, p. 20) “é especializada, intencional e planejada [...] que se realiza a partir dos modelos teóricos e tecnológicos respectivos, que surgem da disciplina psicopedagógica”, busca na compreensão sobre o sujeito e sua modalidade de aprendizagem, traçar procedimentos que implicam em uma avaliação diagnóstica sobre o processo de aprender.

Segundo Bossa (2011, p. 37) o interesse recai em “[...] perceber o interjogo entre o desejo de conhecer e o de ignorar”, procurando determinar os rumos da intervenção psicopedagógica. Ainda para Bossa (2011, p. 37) “[...] é necessária uma leitura clínica na qual, por meio da escuta psicopedagógica, se possam decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção”. A escuta psicopedagógica procura definir o que se apresenta como o não dito, um sintoma que se mascara na negação do aprender, uma mensagem que precisa ser ouvida, para que decisões possam ser tomadas. Ao arriscar-se sobre a teia invisível que recobre o desconhecido campo do saber humano, o psicopedagogo precisa valer-se de “[...] um conjunto de conhecimentos estruturados de forma que se constitua uma matriz teórica interpretativa” (BOSSA, 2011, p.38), conhecimentos estes que nortearão a intervenção psicopedagógica, fazendo pensável o antes impensável, possibilitando reconhecer-se autor de pensamento.

A teoria psicopedagógica que se constitui no entrelace entre os diversos saberes que compõem o processo de aprender sobre o aprender propicia ao psicopedagogo compreender os mecanismos que se apresentam diante do processo de aquisição da língua escrita pelo sujeito disléxico, atendo-se a constituição de uma rede de hipóteses desenvolvidas pela criança diante do objeto escrito, observando as particularidades da produção infantil e a diferenciação entre os níveis de conceitualização da escrita. Ao estabelecer um modelo de intervenção diante do sujeito aprendente, o psicopedagogo visa permitir a resignificação do aprender na trama do negar-conhecer, visando à superação de possíveis processos obstaculizantes ao conhecer, recorrendo a esta rede de saberes estruturados que compõem o conjunto de suportes interpretativos que possibilitam atuar diante do processo de intervenção psicopedagógica voltada à aquisição do ato de escrita e de leitura pelo sujeito disléxico. O psicopedagogo busca compreender como o sujeito disléxico se apropria do conhecimento linguístico e quais mecanismos se utiliza no aprender da leitura e da escrita, promovendo a vivência do aprender e o resgate do desejo pelo saber.

### Considerações Finais

A dislexia é um transtorno de origem neurobiológica, relativo a um processo de inadequação no funcionamento do tecido cerebral responsável pela linguagem. No decorrer do presente estudo, observamos que esta dificuldade de aprendizagem compromete o processo de aquisição da escrita e da leitura, a capacidade de associação entre rimas e aliterações, a produção de textos escritos com capacidade interpretativa, à compreensão de enunciados matemáticos, bem como a habilidade de interpretar e decodificar textos escritos por outros. O sujeito disléxico poderá apresentar dificuldades específicas na leitura, sem prejuízo no processo de aquisição da escrita, o mesmo poderá ocorrer de forma contrária. O leitor disléxico se utiliza de uma rota linguística alternativa localizada no hemisfério esquerdo na área parietotemporal, diferentemente do leitor competente, que apresenta uma constante de ativação cerebral localizado na região posterior, alcançando um nível satisfatório de compreensão textual, o disléxico ainda que utilize-se deste sistema de leitura, mantém um nível leitor que se desenvolve através da subativação dos circuitos neurais da porção posterior do cérebro, que versam sobre a necessidade de explorar a dinâmica da subvocalização das palavras diante de um texto, para que se forme uma memória linguística sobre a composição da palavra, permitindo ao sujeito disléxico ler, mesmo que ainda de forma lenta e pouco fluente.

A leitura do disléxico apresenta omissões, trocas e supressões de letras, conflito pela indiferenciação entre palavras similares graficamente, hesitação ao ler em voz alta pelo conflito na não identificação de palavras desconhecidas, dificuldades na pronúncia de palavras polissílabas, indiscriminação na ordem sequencial do texto, invariavelmente o disléxico poderá no ato de leitura, saltar frases e até parágrafos ao ler. Em decorrência de uma leitura realizada de forma pouco fluente e lenta este apresenta um nível de compreensão leitora abaixo do esperado no que tange a faixa de seu grupo etário.

Neste processo cabe ao psicopedagogo atento à dinâmica constituinte do processo de aquisição da escrita e da leitura, apropriar-se do saber construído pelo sujeito, das hipóteses infantis sobre o objeto escrito. Sendo capaz de identificar as características constituintes de cada nível de conceitualização da escrita e da leitura, propondo em cada etapa situações promotoras da aprendizagem. Neste caso, os saberes de outras áreas, possibilitando compreender o processo de aquisição do código escrito e suas inadequações, reconhecendo as etapas distintas vivenciadas pelo sujeito aprendente, bem como as dificuldades de aprendizagem que se apresentam no processo. A condição de autoria de pensamento possibilita ao psicopedagogo, reconhecer-se autor de seu fazer psicopedagógico, pela constatação que sua ação interventiva dispõe sobre os aspectos relacionais envolvidos no aprender-ensinar. Compreendendo que esta proposta visa garantir espaços aprendentes-ensinantes, promovendo a capacidade criadora diante do objeto do aprender.

### Referências

AZENHA, Maria da Graça. *Construtivismo*: De Piaget a Emilia Ferreiro. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BARBOSA, José Juvêncio. *A história da escrita*. In: \_\_\_\_\_. *Alfabetização e Leitura*. São PAULO: Cortez, 1994.

BARROS, Célia Silva Guimarães. *Dislexia (ou dificuldades na leitura)*. In: \_\_\_\_\_. *Pontos de Psicologia Escolar*. 5. ed. 5. reimp. São Paulo: Ática, 2007. Disponível em: <<http://upf.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788508035632/pages/1>>. Acesso em; 19. mar. 2018.

BEAUCLAIR, João. *Para entender Psicopedagogia*: perspectivas atuais, desafios futuros. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

BOSSA, Nadia Aparecida. *A Psicopedagogia no Brasil*: contribuições a partir da prática. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

CASELLA, Erasmo Barbante.; AMARO, Edson Jr.; COSTA, Jaderson Costa da. *As Bases Neurobiológicas da Aprendizagem da Leitura*. In: Araújo, Aloísio Pessoa de (Coord.). *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em: <<http://epge.fgv.br/conferencias/ece2011/files/Aprendizagem-Infantil.pdf>>. Acesso em: 18. mar. 2018.

FARRELL, Michael. *Dislexia: características*. In: \_\_\_\_\_. *Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. *O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LECOURS, André Roch. *Origens e evolução da escrita*. In: LECOURS, André Roch.; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. *Dislexia: Implicações do sistema de escrita do português*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LURIA, A.R.; *O desenvolvimento da escrita na criança*. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone; USP, 1988.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Mari Angela de Calderari. *Intervenção Psicopedagógica na Escola*. 2.ed. [S.l.: s.n], 2009.

PONÇANO, Neuza Aparecida Gibim. *Dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor – um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista. Presidente prudente, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp152128.pdf>>. Acesso em: 20. mar. 2018.

SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio García. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica: conceitualização, processo, história, teorias*. In: \_\_\_\_\_. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Cacilda Cuba dos. *Dislexia específica de evolução*. São Paulo: Sarvier, 1975.

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