

ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO

PSYCHOPEDAGOGICAL STRATEGIES FOR OVERCOMING LEARNING DIFFICULTIES IN LITERACY ACQUISITION

 <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-066>

Submetido em: 07/07/2026 e Publicado em: 14/07/2026

SAS: e26287

Luciléia Apolinário da Silva

Mestranda em Educação

Ivy Enber Christian University

E-mail: leiaap2606@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa intervenções psicopedagógicas voltadas ao suporte de crianças que apresentam dificuldades no ciclo de alfabetização. O objetivo é compreender de que modo a mediação especializada favorece a superação de bloqueios cognitivos, emocionais e pedagógicos que interferem na leitura, na escrita e na relação fonema-grafema. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, baseada em obras clássicas e produções recentes sobre psicopedagogia, alfabetização, letramento, consciência fonológica e inclusão escolar. A análise indica que a dificuldade de aprendizagem não pode ser reduzida a uma falha individual do aluno, pois envolve condições neuropsicológicas, afetivas, sociais e metodológicas. Os resultados reforçam a importância de estratégias lúdicas, avaliação formativa, escuta qualificada, adaptação curricular e trabalho articulado entre escola, família e profissionais de apoio. Conclui-se que o olhar psicopedagógico contribui para ressignificar o erro, fortalecer a autoria de pensamento e ampliar a participação da criança na cultura escrita. Tais apontamentos evidenciam a necessidade de práticas que integrem consciência fonológica, letramento e acolhimento emocional nas séries iniciais.

Palavras-chave: Alfabetização; Dificuldades de aprendizagem; Estratégias de ensino; Inclusão escolar; Psicopedagogia.

Abstract

This article analyzes psychopedagogical interventions aimed at supporting children who experience learning difficulties during the literacy acquisition process. The objective is to understand how specialized mediation contributes to overcoming cognitive, emotional, and pedagogical barriers that interfere with reading, writing, and phoneme-grapheme correspondence. This is a qualitative bibliographic study based



on classical works and recent publications on psychopedagogy, literacy acquisition, literacy development, phonological awareness, and inclusive education. The analysis indicates that learning difficulties cannot be reduced to an individual student's failure, as they involve neuropsychological, emotional, social, and methodological factors. The findings highlight the importance of playful teaching strategies, formative assessment, qualified listening, curriculum adaptation, and collaborative work among schools, families, and support professionals. It is concluded that the psychopedagogical approach helps reframe learning errors, strengthen students' autonomy in knowledge construction, and promote their active participation in written language practices. These findings emphasize the need for educational practices that integrate phonological awareness, literacy development, and emotional support during the early years of schooling.

Keywords: Inclusive Education; Learning Difficulties; Literacy Acquisition; Psychopedagogy; Teaching Strategies.

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo revela um desafio persistente: embora o acesso à escola tenha se ampliado, parte significativa das crianças ainda encontra obstáculos para consolidar a leitura e a escrita. Nesse contexto, o erro nem sempre é compreendido como parte do processo de aprendizagem; muitas vezes, é tratado como sinal de incapacidade, o que amplia a insegurança e dificulta a participação do aluno (Bossa, 2007; Ferreiro; Teberosky, 2008).

Diante desse quadro, este estudo parte da seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira as estratégias psicopedagógicas podem favorecer a superação das dificuldades na alfabetização, ajudando o estudante a recuperar o desejo de aprender, a construir autonomia intelectual e a participar com segurança das práticas de leitura e escrita?

Nessa perspectiva, alfabetizar não se limita à decodificação mecânica de letras e sons. O processo envolve memória, atenção, linguagem, interação social e vínculos afetivos, pois a escrita é apropriada pela criança em situações concretas de mediação e uso cultural (Luria, 2000; Vygotsky, 1984).

A relevância do tema justifica-se pela necessidade de compreender os fatores que dificultam a automação da leitura e a produção escrita nas séries iniciais. Em casos de transtornos específicos de aprendizagem, intervenções planejadas e diagnósticos cuidadosos são decisivos para evitar rótulos, atrasos acumulados e baixa autoestima acadêmica (Capellini et al., 2010; Snow, 2002).

A investigação também se justifica pela demanda por uma prática pedagógica que articule técnica e escuta. A mediação psicopedagógica cria condições para que a queixa escolar seja analisada em sua complexidade, considerando tanto as exigências curriculares quanto a história, o ritmo e as possibilidades de cada estudante (Vargas; Rodrigues, 2018; Altenfelder, 2015).



O estudo apoia-se na compreensão de que aprender é um processo complexo e relacional. O desenvolvimento da leitura depende das funções executivas, da maturação cognitiva, da estabilidade emocional e das condições sociais oferecidas à criança, sobretudo no período inicial da escolarização (Piaget, 1973; Berk, 2009).

Além disso, as mudanças nas práticas culturais e o uso crescente de recursos digitais exigem que a alfabetização seja pensada para além de exercícios repetitivos. Atividades lúdicas, jogos de linguagem e mediação literária podem tornar o processo mais significativo, sem dispensar a sistematização necessária ao ensino da língua escrita (Soares, 2003; Abreu; Bedin; Sena, 2021; Prensky, 2001).

Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem qualitativa e bibliográfica, com análise crítica de estudos sobre desenvolvimento, linguagem e intervenção psicopedagógica. Valoriza-se, nesse percurso, a subjetividade do estudante e sua participação ativa na construção do conhecimento, conforme indicam os estudos sobre linguagem, interação e aprendizagem (Triviños, 2009; Gil, 2002; Bakhtin, 2006).

A fundamentação teórica busca demonstrar que o olhar psicopedagógico contribui para identificar sinais de exclusão escolar e orientar ações de apoio antes que a dificuldade se torne fracasso recorrente. Nesse sentido, a didática histórico-crítica favorece a compreensão do aluno como sujeito social e participante de sua própria trajetória (Gasparin, 2012; Sousa, 2024).

O debate proposto evidencia que a mediação escolar qualificada pode alterar o modo como a criança se relaciona com o conhecimento. Quando o ensino considera o nível de desenvolvimento, a linguagem e a experiência do aluno, a alfabetização tende a se tornar mais acessível e socialmente significativa (Leite, 2010; Bittencourt et al., 2019).

O apoio estruturado nas séries iniciais permite que a alfabetização deixe de ser apenas uma atividade mecânica e passe a integrar leitura, escrita, oralidade e sentido. Dessa forma, a psicogênese da língua escrita pode orientar práticas mais coerentes com as hipóteses elaboradas pela criança (Smolka, 2017; Correio, 2017).

A articulação entre teoria e prática psicopedagógica constitui, portanto, o eixo deste trabalho. A proposta é discutir uma abordagem acolhedora e tecnicamente fundamentada para o enfrentamento das dificuldades escolares (Rubinstein, 2023; Lakatos; Marconi, 2017; Vygotsky, 1998).

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar o impacto das intervenções psicopedagógicas no suporte a crianças que apresentam dificuldades acentuadas no processo de alfabetização. Especificamente, busca-se: identificar estratégias lúdicas e mediadoras que favoreçam a consciência fonológica; investigar a importância do acolhimento emocional na superação de bloqueios cognitivos; e discutir a integração entre letramento funcional e prática docente.



2 METODOLOGIA

A revisão de literatura, de caráter exploratório e bibliográfico, foi escolhida por possibilitar o exame crítico de conceitos relacionados à alfabetização, à mediação psicopedagógica e às dificuldades de aprendizagem (Triviños, 2009; Gil, 2002).

O levantamento ocorreu em bases científicas e acadêmicas, como SciELO, Google Acadêmico e repositórios institucionais. Foram considerados livros clássicos e publicações recentes, de 1973 a 2025, a fim de articular fundamentos teóricos consolidados e discussões contemporâneas (Lakatos; Marconi, 2017; Bossa, 2007).

Como estratégia de busca, utilizaram-se descritores em português relacionados ao tema, entre eles: "psicopedagogia", "alfabetização", "consciência fonológica", "dificuldades de aprendizagem", "letramento" e "mediação escolar". Foram incluídos textos com relação direta com crianças em processo de alfabetização, intervenções psicopedagógicas, inclusão escolar e desenvolvimento da leitura e da escrita; excluíram-se materiais duplicados, sem autoria identificada, sem texto completo disponível ou sem aderência ao recorte da pesquisa (Ferreiro; Teberosky, 2008).

A análise do material seguiu princípios da análise de conteúdo, com leitura exploratória, seleção dos estudos, organização temática e interpretação dos achados. Esse procedimento permitiu reunir os textos em categorias como consciência fonológica, mediação, acolhimento emocional, funções executivas e práticas inclusivas (Smolka, 2017; Vygotsky, 1998).

Os dados foram organizados em fichamentos e quadros comparativos, instrumentos que auxiliaram a identificar convergências, divergências e lacunas entre os autores. A sistematização favoreceu a síntese das discussões sobre funções psíquicas superiores e dimensão biopsicossocial do sujeito aprendente (Luria, 2000; Piaget, 1973).

Quanto aos aspectos éticos, este artigo respeita as normas de citação e referenciamento, mantendo a autoria das ideias consultadas. Por se tratar de pesquisa teórica, baseada em dados de domínio público, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa (Sousa, 2024; Gasparin, 2012).

As imagens, ilustrações e esquemas conceituais utilizados têm finalidade pedagógica e instrutiva. Esses recursos foram mantidos para auxiliar a compreensão dos processos de mediação escolar e do desenvolvimento cognitivo infantil (Rubinstein, 2023; Altenfelder, 2015).

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico organiza-se em três eixos. O primeiro discute bases neuropsicológicas e clínicas da aprendizagem; o segundo aborda a psicogênese da língua escrita e a mediação docente; e o terceiro analisa estratégias psicopedagógicas e práticas inclusivas no contexto escolar.



3.1 EPISTEMOLOGIA E NEUROPSICOLOGIA DO APRENDER: A COMPLEXIDADE DO SUJEITO

Compreender o ato de aprender exige considerar a relação entre desenvolvimento cognitivo, afetividade, linguagem e contexto social. Na psicopedagogia, a aprendizagem é vista como processo de construção, no qual assimilação e acomodação reorganizam conhecimentos e possibilitam novas formas de interação com o mundo (Piaget, 1973; Bossa, 2007).

As modalidades de aprendizagem expressam a forma como cada sujeito se vincula ao conhecimento. Quando esse percurso é marcado por insegurança, baixa autoestima ou experiências de fracasso, o sintoma escolar pode indicar não apenas uma dificuldade cognitiva, mas também a necessidade de escuta e intervenção qualificada (Rubinstein, 2017; Bossa, 2007).

O desejo de saber tem papel importante na autoria de pensamento. Sem envolvimento afetivo e sentido para a atividade, a técnica tende a tornar-se repetição, e o aluno pode permanecer afastado de sua própria produção intelectual (Rubinstein, 2023; Bakhtin, 2006).

Do ponto de vista neuropsicológico, funções executivas, memória de trabalho, atenção sustentada e atenção seletiva participam diretamente da alfabetização. A maturação desses dispositivos básicos de aprendizagem é condição relevante para que a criança acompanhe as exigências da leitura e da escrita (Berk, 2009; Luria, 2000).

O processamento auditivo central e a consciência fonológica favorecem o mapeamento fonema-grafema. Quando há falhas persistentes nessa integração, podem surgir indicadores de transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia, exigindo avaliação cuidadosa e intervenção adequada (Capellini et al., 2010; Snow, 2002).

A intervenção precoce pode fortalecer a rota fonológica e ampliar o repertório lexical da criança. Ao identificar dificuldades no processamento visual, auditivo e linguístico, a escuta psicopedagógica orienta ações mais precisas e evita interpretações reducionistas sobre o desempenho escolar (Luria, 2000; Capellini et al., 2010).

Aspectos como lateralidade, percepção espacial, orientação temporal e coordenação motora fina também interferem na grafomotricidade. Quando não são observados, podem tornar a escrita mais cansativa e prejudicar a fluência necessária à produção textual (Berk, 2009; Piaget, 1973).

A queixa escolar deve ser compreendida em sua multicausalidade. A epistemologia convergente oferece base para um diagnóstico que não se limita a rotular o aluno, mas busca compreender sua história, seus vínculos e suas possibilidades de aprendizagem (Bossa, 2007; Rubinstein, 2017).

A matriz diagnóstica psicopedagógica orienta a investigação das necessidades educacionais e a definição de estratégias de apoio. O plano de desenvolvimento individual (PDI), quando necessário, deve priorizar metas realistas, acompanhamento contínuo e participação da família e da escola (Sousa, 2024; Rubinstein, 2023).



O desenvolvimento sináptico e a plasticidade cerebral na infância reforçam a importância de estímulos consistentes e adequados. A escola, nesse sentido, precisa atuar de forma articulada com a família e, quando necessário, com profissionais da saúde (Berk, 2009; Bittencourt et al., 2019).

A automação da leitura depende da consolidação de conexões entre áreas responsáveis pela linguagem, pela memória e pela atenção. Com maior fluência, a criança libera recursos cognitivos para compreender, interpretar e produzir sentidos a partir do texto (Snow, 2002; Capellini et al., 2010).

A postura clínica na instituição permite que o psicopedagogo contribua para prevenir bloqueios emocionais no aprender. Ao reconhecer o estudante como sujeito ativo, a escola amplia as possibilidades de participação e reduz práticas de exclusão (Rubinstein, 2017; Bossa, 2007).

3.2 PSICOGÊNESE E MEDIAÇÃO: O CAMINHO SENSÍVEL PARA O LETRAMENTO FUNCIONAL

A apropriação da escrita é uma reconstrução interna de um sistema simbólico. Na psicogênese da língua escrita, a criança elabora hipóteses sucessivas, desde a fase pré-silábica até a alfabética, e essas hipóteses precisam ser interpretadas como parte do desenvolvimento (Ferreiro; Teberosky, 2008; Smolka, 2017).

A hipótese silábica com valor sonoro representa avanço na consciência fonêmica. A passagem para a hipótese silábico-alfabética exige mediação planejada, pois o erro construtivo permite que a criança compare, revise e amplie suas formas de representar a fala por escrito (Ferreiro; Teberosky, 2008; Altenfelder, 2015).

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é o espaço em que a intervenção docente favorece aprendizagens que a criança ainda não realiza sozinha. Nessa perspectiva, o apoio do professor funciona como andaime pedagógico para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1998; Luria, 2000).

O letramento diferencia-se da alfabetização estritamente mecânica porque se refere ao uso social da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando significa inserir a criança em práticas reais de linguagem, sem abandonar o ensino sistemático do sistema alfabético (Soares, 2004; Gadotti, 2011).

A linguagem acadêmica pode constituir obstáculo para crianças com dificuldades de linguagem ou com pouca familiaridade com práticas letradas. Por isso, a escola deve ampliar oportunidades de leitura, diálogo e produção textual, evitando a exclusão escolar disfarçada de simples baixo rendimento (Snow, 2002; Soares, 2003).

A mediação da leitura e da literatura na educação infantil contribui para o desenvolvimento da imaginação, da oralidade e da compreensão textual. O contato frequente com textos literários amplia o repertório simbólico e favorece a entrada da criança na cultura escrita (Abreu; Bedin; Sena, 2021; Smolka, 2017).



A estética da criação verbal permite compreender a criança como autora de enunciados e sentidos. A dialogicidade no ambiente escolar transforma a dúvida em ocasião de aprendizagem e fortalece a participação do estudante nas práticas de linguagem (Bakhtin, 2006; Smolka, 2017).

Em oposição a práticas puramente mecânicas, a alfabetização precisa de professores que atuem como mediadores. A organização do trabalho pedagógico deve considerar a realidade social e linguística dos alunos, sem perder a intencionalidade do ensino (Soares, 2003; Leite, 2010).

A transposição didática transforma o saber científico em conteúdo ensinável. Esse processo exige que o docente conheça as etapas do desenvolvimento e planeje intervenções ajustadas ao nível de aprendizagem da turma (Gasparin, 2012; Piaget, 1973).

A consciência fonológica deve ser trabalhada de forma lúdica e sistemática, com rimas, aliterações, segmentação silábica, jogos sonoros e comparação entre palavras. Essas atividades favorecem a decodificação e a codificação sem reduzir a alfabetização a exercícios isolados (Correio, 2017; Soares, 2004).

Disortografias e disgrafias precisam ser acompanhadas com atenção, considerando tanto os aspectos motores quanto os linguísticos. Ao tratar o erro como dado para análise, o psicopedagogo ajuda a criança a compreender a norma escrita sem reforçar medo ou vergonha (Capellini et al., 2010; Rubinstein, 2023).

O vínculo com o conhecimento se fortalece quando o processo educativo respeita o tempo de aprendizagem e oferece desafios possíveis. A mediação eficaz favorece a autoria de pensamento e a autonomia do estudante (Altenfelder, 2015; Vygotsky, 1998).

3.3 ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS E A ÉTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A psicopedagogia em ação no ambiente escolar requer práticas inclusivas e planejamento contínuo. O atendimento educacional especializado (AEE) e a sala de recursos multifuncionais devem funcionar como espaços de apoio, desenvolvimento e articulação pedagógica (Sousa, 2024; Bittencourt et al., 2019).

A ludicidade como ferramenta de intervenção utiliza jogos simbólicos, desafios de linguagem e situações de cooperação para trabalhar impasses cognitivos. No brincar, a criança reorganiza conhecimentos, testa hipóteses e se aproxima da escrita com menor tensão (Rodrigues, 2016; Piaget, 1973).

No contexto da aprendizagem digital, o letramento digital deve servir à inclusão social e cognitiva. A tecnologia assistiva e os recursos multimodais ampliam o acesso de estudantes com limitações sensoriais, motoras ou atencionais (Prensky, 2001; Abreu; Bedin; Sena, 2021).

As metodologias ativas e o protagonismo discente contribuem para romper práticas centradas apenas na exposição do professor. A criança, como sujeito ativo, participa da construção do conhecimento e desenvolve maior responsabilidade sobre sua aprendizagem (Gasparin, 2012; Gadotti, 2011).

A atuação do psicopedagogo também envolve orientação a docentes e famílias. Esse suporte busca



reduzir barreiras pedagógicas, fortalecer a autoestima do aluno e construir estratégias coerentes entre escola e ambiente familiar (Bittencourt et al., 2019; Altenfelder, 2015).

As competências socioemocionais influenciam o desempenho acadêmico durante a alfabetização. O acolhimento das emoções diminui bloqueios, favorece a permanência nas atividades e ajuda a criança a lidar com frustrações próprias do processo de aprender (Berk, 2009; Rubinstein, 2023).

A avaliação formativa e continuada permite acompanhar avanços e dificuldades sem restringir o aluno a notas ou classificações. A observação sistemática orienta intervenções mediadas e favorece decisões pedagógicas mais justas (Lakatos; Marconi, 2017; Gil, 2002).

A intervenção psicopedagógica efetiva articula dimensões afetivas e cognitivas. Ao considerar a criança em sua totalidade, o profissional contribui para que o direito à educação se efetive em práticas concretas de acesso, permanência e aprendizagem (Sousa, 2024; Vargas; Rodrigues, 2018).

O suporte a alunos com TDAH ou TEA exige ensino estruturado, previsibilidade e respeito à neurodiversidade. A mediação entre pares, quando planejada, fortalece vínculos e cria condições mais seguras para a aprendizagem (Capellini et al., 2010; Berk, 2009).

A sistematização do conhecimento deve dialogar com a BNCC, mas também considerar as necessidades reais dos alunos. O foco deve ser a superação das defasagens por meio de planejamento, acompanhamento e intervenções adequadas (Gasparin, 2012; Leite, 2010).

A trajetória deste referencial reafirma que a psicopedagogia institucional contribui para uma escola mais inclusiva. Ao unir teoria e prática, a instituição pode criar condições de pertencimento e desenvolvimento biopsicossocial para o estudante (Bossa, 2007; Rubinstein, 2017).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mapeamento bibliográfico evidenciou convergência entre a neuropsicologia de Luria (2000) e o interacionismo de Vygotsky (1984). Enquanto Luria contribui para compreender os processos corticais envolvidos na linguagem escrita, Vygotsky explica o papel das interações sociais na formação das funções psíquicas superiores. A alfabetização, portanto, não se desenvolve apenas por maturação biológica, mas pela mediação cultural.

Também se identificou tensão entre a ênfase na consciência fonológica, presente em Capellini et al. (2010), e a centralidade das práticas sociais de escrita, defendida por Soares (2004). A análise indica que essas perspectivas não devem ser tratadas como opostas: o ensino precisa articular precisão fonema-grafema, fluência leitora e uso significativo da linguagem.

A partir dessa articulação, observa-se que a intervenção psicopedagógica atua em dois planos complementares. No plano cognitivo, organiza atividades para fortalecer atenção, memória de trabalho, percepção sonora e hipóteses de escrita. No plano afetivo, acolhe a insegurança do aluno e reconstrói sua



relação com o conhecimento (Bossa, 2007; Rubinstein, 2017).

No campo neuropsicológico, a correlação entre funções executivas e automação da leitura aparece como elemento recorrente. Quando a memória de trabalho é sobrecarregada, a criança gasta energia cognitiva com a decodificação e tem menos recursos para compreender o texto. Por isso, jogos fonológicos, leitura compartilhada e atividades graduadas favorecem a passagem da decodificação para a compreensão (Berk, 2009; Snow, 2002).

O debate sobre o erro construtivo em Ferreiro e Teberosky (2008) mostra que a correção não deve ser apenas punitiva. O erro revela a hipótese que a criança está utilizando e, por isso, precisa ser analisado pelo professor. A mediação adequada transforma o equívoco em ponto de partida para novas comparações, revisões e avanços na escrita (Altenfelder, 2015; Smolka, 2017). A Tabela 1 sintetiza as principais relações identificadas na pesquisa.

Tabela 1 – Matriz Dialética: Mecanismos de Intervenção e Reorganização Cognitiva

Eixo Analítico	Tensão Dialética	Achado da Pesquisa	Fundamentação
Cognição	Estrutura vs. Sentido	Consciência fonológica e letramento precisam ser articulados	Luria (2000); Soares (2004)
Pedagogia	Erro vs. Norma	O erro orienta a intervenção e a revisão das hipóteses de escrita	Ferreiro e Teberosky (2008); Gasparin (2012)
Subjetividade	Sintoma vs. Desejo	O bloqueio emocional pode intensificar a dificuldade cognitiva	Bossa (2007); Rubinstein (2023)
Social	Escola vs. Cultura	A falta de mediação qualificada amplia a exclusão escolar	Vygotsky (1998); Gadotti (2011)

Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base no cruzamento dos dados bibliográficos analisados.

A ludicidade aparece como estratégia importante porque aproxima o treino da consciência fonológica de situações prazerosas e significativas. Jogos de rimas, segmentação de sílabas, pareamento de sons, leitura de parlendas e produção coletiva de palavras permitem que a criança exercite habilidades específicas sem vivenciar a atividade como punição. Por meio de vias sensoriais integradas, essas práticas favorecem a decodificação, a codificação e o desejo de aprender (Rodrigues, 2016; Piaget, 1973; Abreu et al., 2021).

A linguagem acadêmica, por sua vez, revelou-se um ponto de atenção. Muitas crianças conseguem participar de interações orais, mas encontram dificuldade diante do vocabulário formal da escola. A intervenção mediada deve reduzir esse hiato, aproximando textos, experiências do cotidiano e produção escrita autoral (Soares, 2003; Prensky, 2001; Bakhtin, 2006).

A análise sobre a exclusão escolar camuflada mostra que a simples progressão de série não garante aprendizagem. Quando o aluno avança sem domínio da leitura e da escrita, a defasagem se amplia e passa a comprometer a autoestima. Por isso, o PDI e as adaptações curriculares devem integrar dados pedagógicos, emocionais e sociais (Gadotti, 2011; Sousa, 2024).



Outro achado relevante foi a lacuna na formação docente para articular neurociência, psicogênese da escrita e pedagogia crítica. A psicopedagogia pode contribuir nesse ponto ao traduzir avaliações e conceitos técnicos em estratégias de sala de aula, evitando que a queixa escolar seja tratada apenas como problema individual do aluno (Leite, 2010; Vargas; Rodrigues, 2018).

A convergência entre Ferreiro e Teberosky (2008) e Smolka (2017) reforça que a escrita se desenvolve em processo psicogenético e discursivo. As hipóteses da criança precisam ser consideradas em atividades reais de linguagem, de modo que a norma seja ensinada sem apagar a função comunicativa do texto.

A discussão entre Gadotti (2011) e Leite (2010) evidencia que letramento e sistematização pedagógica são dimensões complementares. A escola precisa garantir acesso a práticas sociais de leitura, mas também ensinar explicitamente relações sonoras, convenções ortográficas, organização textual e estratégias de compreensão.

A transposição didática proposta por Gasparin (2012) aproxima-se da perspectiva dialógica de Bakhtin (2006), pois o saber científico precisa tornar-se conteúdo ensinável sem perder sua relação com a vida social. Nesse processo, o aluno aprende a escrever com mais segurança quando a escola reconhece sua voz, orienta sua produção e oferece critérios claros de revisão.

A atuação do psicopedagogo diante da inovação (Bittencourt et al., 2019) dialoga com a aprendizagem digital de Prensky (2001). Recursos tecnológicos, quando escolhidos por finalidade pedagógica, podem funcionar como apoio à leitura, à escrita e à comunicação de estudantes com diferentes necessidades.

Vargas e Rodrigues (2018) ajudam a compreender a mediação como espaço entre o aluno, o professor, a família e o conhecimento. A articulação com Sousa (2024) demonstra que a superação das dificuldades exige uma práxis que combine avaliação, planejamento, intervenção, acompanhamento e acolhimento biopsicossocial.

5 CONCLUSÃO

Retomando o objetivo geral, este estudo analisou como as intervenções psicopedagógicas podem apoiar crianças com dificuldades acentuadas no processo de alfabetização. A revisão bibliográfica demonstrou que a aprendizagem da leitura e da escrita depende da articulação entre funções cognitivas, linguagem, vínculos afetivos e condições pedagógicas.

Em relação ao primeiro objetivo específico, verificou-se que estratégias lúdicas e mediadoras favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica. Atividades com rimas, sílabas, sons iniciais, leitura compartilhada e jogos de escrita contribuem para que a criança avance nas hipóteses de escrita e compreenda melhor a relação fonema-grafema.



Quanto ao segundo objetivo específico, a análise confirmou a importância do acolhimento emocional na superação de bloqueios cognitivos. A insegurança, o medo de errar e experiências anteriores de fracasso podem interferir no desempenho escolar. Por isso, a escuta qualificada e a avaliação formativa são fundamentais para reconstruir o vínculo do aluno com o conhecimento.

No que se refere ao terceiro objetivo específico, observou-se que o letramento funcional precisa ser integrado à prática docente. A alfabetização se fortalece quando o ensino sistemático do sistema de escrita se articula a situações reais de leitura e produção textual, permitindo que a criança use a linguagem com sentido social.

A principal contribuição deste trabalho está em defender a atuação psicopedagógica como ponte entre diagnóstico, intervenção e inclusão. A pesquisa também aponta a necessidade de formação docente continuada sobre neuropsicologia da aprendizagem, psicogênese da escrita, avaliação formativa e adaptação curricular.

Como limitação, destaca-se o caráter bibliográfico do estudo, que não incluiu observação direta em sala de aula. Pesquisas futuras podem investigar práticas psicopedagógicas em contextos escolares específicos e analisar o impacto de ferramentas digitais na alfabetização de crianças neurodivergentes. Ainda assim, os resultados reforçam a importância de políticas educacionais que integrem saúde, educação e família.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. C.; BEDIN, J.; SENA, P. M. B.. Mediação da leitura e literatura na educação infantil para o desenvolvimento integral. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, V. 12, P. 89–108, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v12i2p89-108>. Acesso em: 15 jan. 2026.

ALTENFELDER, A. H.. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. **Construção Psicopedagógica**, V. 23, P. 9-76, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100006. Acesso em: 22 jan. 2026.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERK, L. E.. **Desenvolvimento psicológico infantil**: uma abordagem interdisciplinar. 7 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

BITTENCOURT, A. C. *et al.*. A atuação do psicopedagogo em relação à inovação no ambiente escolar: uma revisão sistemática integrativa. **Revista Psicopedagogia**, V. 36, P. 196-211, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300008. Acesso em: 05 fev. 2026.

BOSSA, N. A.. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed,



2007.

CAPELLINI, S. A. *et al.*. **Transtornos de aprendizagem**: um estudo sobre a dislexia e suas implicações na leitura e escrita. São Paulo: Hucitec, 2010.

CORREIO, J. T. R.. A intervenção psicopedagógica no processo de alfabetização e letramento. **Revista Brasileira de Alfabetização**, V. 1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.154>. Acesso em: 19 fev. 2026.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GADOTTI, M.. Alfabetização e letramento: como negar nossa história? In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011. P. 11-12.

GASPARIN, J. L.. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, S. A. S.. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus, 2010. P. 15-74.

LURIA, A. R.. **O desenvolvimento das funções psíquicas superiores**. São Paulo: Psicologia, 2000.

PIAGET, J.. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1973.

PRENSKY, M.. Admirável mundo novo da aprendizagem digital. **Liderança Educacional**, V. 59, P. 20-24, 2001.

RUBINSTEIN, E.. Psicopedagogia, psicopedagogo e a construção de sua identidade. **Revista Psicopedagogia**, V. 34, P. 310-319, 2017. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010384862017000300008&script=sci_abstract. Acesso em: 02 fev. 2026.

RUBINSTEIN, E.. **Tecendo a práxis psicopedagógica**. São Paulo: Wak, 2023.

SMOLKA, A. L. B.. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SNOW, C. E.. Linguagem acadêmica e o desafio da leitura para compreensão. **American Educator**, V. 26, P. 15-17, 2002.

SOARES, M.. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, São Paulo, 2004.

SOARES, M.. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, V. 9, P. 15-21, 2003.

SOUSA, R. R. A.. Psicopedagogia em ação: explorando áreas de intervenção e impacto no



desenvolvimento e aprendizagem. **Revista Inter-Ação**, V. 49, P. 935–950, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v49ied.especial.78795>. Acesso em: 28 fev. 2026.

SOUZA, C. M. C. R.; BRIDI, F. R. S.. Aprendizagem e prática pedagógica: processos formativos com docentes do sul do Brasil. **Revista de Educação Pública**, V. 29, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.9281>. Acesso em: 14 jan. 2026.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

VARGAS, T. B. T.; RODRIGUES, M. G. A.. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, V. 23, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230084>. Acesso em: 11 fev. 2026.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.