

# **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO**



## **LEARNING DIFFICULTIES IN THE LITERACY PROCESS: PEDAGOGICAL CHALLENGES AND INTERVENTION STRATEGIES**

**GISELLE DE SOUZA SANTOS**

Graduação em pedagogia pela Universidade Brasil. (ano de conclusão 2008); Graduação em Letras. (ano de conclusão 2014); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – na EMEI Afrânio Peixoto.

### **RESUMO**

Este trabalho analisa as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, focalizando desafios pedagógicos presentes nos anos iniciais do ensino fundamental e estratégias de intervenção voltadas à consolidação da leitura e da escrita. Considera-se que alfabetizar envolve apropriar-se do sistema alfabético, desenvolver fluência e construir compreensão, o que requer ensino intencional, prática frequente e acompanhamento sistemático. As dificuldades de aprendizagem são tratadas como manifestações heterogêneas, observáveis em sinais como baixa precisão na decodificação, lentidão leitora, instabilidade na correspondência letra som, fragilidades ortográficas, produção escrita limitada e compreensão insuficiente, com repercussões no engajamento, na autonomia e na trajetória escolar. Também se discute que essas dificuldades podem ser transitórias ou persistentes, exigindo avaliação contínua e decisões pedagógicas proporcionais ao perfil do estudante. No conjunto dos desafios, destacam-se a heterogeneidade das turmas, a ausência de rotinas consistentes de monitoramento, a fragmentação entre práticas de leitura e escrita, a seleção de atividades pouco progressivas e o tempo reduzido para intervenções frequentes. No conjunto das estratégias, sistematizam-se ações que articulam ensino explícito, prática guiada, feedback imediato e objetivos graduais, com ênfase em intervenções em pequenos grupos, atividades integradas de leitura e escrita, mediação na produção textual, trabalho estruturado com ortografia e fortalecimento de habilidades linguísticas relacionadas à consciência fonológica e ao reconhecimento de palavras. Defende-se que intervenções mais eficazes são aquelas realizadas com regularidade, registro de avanços e ajustes do foco conforme evidências do desempenho. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, baseada em análise crítica de produções acadêmicas recentes sobre alfabetização, dificuldades de aprendizagem e intervenções pedagógicas. Como contribuição, o estudo oferece síntese aplicada para orientar planejamento docente, acompanhamento da aprendizagem e respostas escolares consistentes, visando reduzir defasagens e promover equidade no processo alfabetizador.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização; Dificuldades de aprendizagem; Leitura; Escrita; Intervenção pedagógica.

## ABSTRACT

This study analyzes learning difficulties within the literacy acquisition process, focusing on pedagogical challenges in the early years of elementary education and intervention strategies aimed at consolidating reading and writing skills. Literacy acquisition is understood as involving the mastery of the alphabetic system, the development of fluency, and the construction of comprehension—processes that require intentional instruction, frequent practice, and systematic monitoring. Learning difficulties are treated as heterogeneous manifestations, observable through signs such as low decoding accuracy, slow reading speed, inconsistent letter-sound correspondence, orthographic weaknesses, limited written output, and insufficient comprehension, all of which impact student engagement, autonomy, and educational trajectories. The study also discusses how these difficulties may be transient or persistent, necessitating continuous assessment and pedagogical decisions tailored to the student's profile. Key challenges identified include class heterogeneity, a lack of consistent monitoring routines, the fragmentation of reading and writing practices, the selection of activities lacking a progressive structure, and limited time for frequent interventions. Regarding strategies, the study systematizes actions that combine explicit instruction, guided practice, immediate feedback, and incremental goals, emphasizing small-group interventions, integrated reading and writing activities, mediation during text production, structured work on orthography, and the strengthening of linguistic skills related to phonological awareness and word recognition. It argues that the most effective interventions are those conducted regularly, involving the documentation of progress and the adjustment of focus based on performance evidence. Methodologically, this is a bibliographic study based on a critical analysis of recent academic literature regarding literacy, learning difficulties, and pedagogical interventions. As a contribution, the study offers an applied synthesis to guide teacher planning, learning monitoring, and consistent school responses, aiming to reduce achievement gaps and promote equity in the literacy process.

**KEYWORDS:** Literacy; Learning difficulties; Reading; Writing; Pedagogical intervention.

## INTRODUÇÃO

A alfabetização, enquanto processo de apropriação do sistema alfabético e de inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, constitui um marco decisivo nos anos iniciais, pois organiza o acesso das crianças aos conteúdos escolares e às formas de participação cultural mediadas pela linguagem escrita. Capovilla (2020) problematiza que políticas e propostas de alfabetização precisam reconhecer diferenças linguísticas e características individuais que interferem no percurso de aprendizagem, evitando pressupostos homogêneos sobre ritmo e desempenho. Em contextos escolares variados, o planejamento e a gestão do processo alfabetizador podem produzir impactos diretos no progresso das turmas, sobretudo quando há condições desiguais de oferta, acompanhamento e organização curricular (PAULA; ANDRÉ; FERREIRA, 2020).

Nesse cenário, as dificuldades de aprendizagem na alfabetização aparecem como expressão de múltiplos fatores, combinando aspectos do desenvolvimento linguístico, demandas cognitivas da leitura e da escrita, experiências pedagógicas e oportunidades de ensino. Mochizuki e Lucio (2021) indicam que leitura e escrita nem sempre evoluem de modo sincronizado, o que exige atenção a perfis em que a criança lê com certa funcionalidade, mas apresenta fragilidades ortográficas e de produção escrita, ou o inverso. Além disso, pode ocorrer acúmulo de vantagens e desvantagens ao longo do tempo, de modo que dificuldades iniciais não enfrentadas tendem a se ampliar, afetando a consolidação do desempenho em escrita e a autonomia do estudante (SEABRA et al., 2022).

A escola, contudo, não lida apenas com “resultados” de aprendizagem, mas com processos que se constroem no cotidiano didático, nas interações e na mediação docente, o que torna a intervenção pedagógica um componente central do enfrentamento das dificuldades. Dutra (2020) sustenta que a escrita mediada, ao articular orientação, diálogo e intencionalidade, favorece a apropriação do sistema alfabético com sentido, evitando reduções a treino mecânico desvinculado de propósito comunicativo. Do ponto de vista das práticas de ensino, intervenções que considerem habilidades linguísticas subjacentes, como a consciência fonológica, podem apoiar estudantes com dificuldades nos anos iniciais, quando planejadas e acompanhadas de forma sistemática (SANTOS; BARBY; VESTENA, 2022).

A justificativa deste estudo se apoia no fato de que dificuldades persistentes em alfabetização tendem a repercutir na trajetória escolar, na participação em atividades de leitura e produção textual e na relação do estudante com a aprendizagem, demandando respostas pedagógicas consistentes e monitoradas. Freitas e Azoni (2024) apontam que as concepções de alfabetizadores sobre fundamentos da leitura influenciam escolhas metodológicas, formas de avaliação e decisões de encaminhamento, o que pode favorecer intervenções mais adequadas ou, ao contrário, manter práticas pouco efetivas. Também se observa que recursos didáticos específicos podem ampliar as possibilidades de apoio, especialmente quando se consideram dificuldades relacionadas à leitura e à ortografia (CIDRIM; AZEVEDO; MADEIRO, 2021).

Diante desse quadro, define-se o seguinte problema de pesquisa: de que modo as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização se manifestam nas práticas de leitura e escrita nos anos iniciais e quais estratégias pedagógicas apresentam maior potencial para apoiar a aprendizagem e reduzir a persistência das defasagens? A relevância do problema reside no desafio de transformar sinais de dificuldade em evidências observáveis para intervenção, articulando planejamento, acompanhamento e tomada de decisão pedagógica, sobretudo em contextos escolares heterogêneos (PAULA; ANDRÉ; FERREIRA, 2020). Capovilla (2020) reforça que respostas mais efetivas dependem de coerência entre diretrizes, práticas e reconhecimento das diferenças individuais no processo de alfabetização.

O objetivo geral deste estudo é analisar as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, identificando desafios pedagógicos e sistematizando estratégias de intervenção aplicáveis ao contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se: descrever as principais manifestações das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita durante a alfabetização; discutir fatores pedagógicos e organizacionais associados à manutenção dessas dificuldades no cotidiano escolar; e reunir estratégias de intervenção que possam orientar o planejamento docente, o acompanhamento da aprendizagem e o apoio a estudantes com diferentes perfis de necessidade.

Quanto à metodologia, adota-se uma pesquisa de natureza bibliográfica, baseada na leitura analítica de estudos que discutem dificuldades de aprendizagem na alfabetização, relações entre leitura e escrita, mediação pedagógica e propostas de intervenção. Para organizar a análise, serão construídas categorias temáticas, contemplando: descompassos entre habilidades de leitura e escrita (MOCHIZUKI; LUCIO, 2021), efeitos cumulativos no desempenho em escrita (SEABRA et al., 2022) e estratégias

pedagógicas de apoio, incluindo mediação da escrita e intervenções com foco linguístico (DUTRA, 2020). A discussão buscará integrar esses eixos a implicações práticas para o trabalho docente e para o planejamento de intervenções no contexto escolar.

## **BASES TEÓRICAS, DESAFIOS PEDAGÓGICOS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO**

Capovilla (2020) sustenta que a alfabetização exige coerência entre política, currículo e prática, porque as diferenças linguísticas e individuais interferem no modo como cada criança consolida o princípio alfabético. Nessa direção, as dificuldades de aprendizagem não podem ser tratadas como falhas isoladas do estudante, mas como sinais que emergem na interação entre ensino, oportunidade e desenvolvimento. Quando a escola dispõe de critérios claros para observar desempenho e ajustar intervenções, o risco de cristalizar defasagens diminui.

No cotidiano dos anos iniciais, dificuldades de aprendizagem costumam aparecer em indicadores como leitura hesitante, baixa precisão, troca de grafemas, escrita com omissões e dificuldade em segmentar palavras, além de pouca compreensão do que foi lido. Esses sinais se intensificam quando a criança não automatiza correspondências grafofonêmicas e precisa empregar esforço excessivo para decodificar, o que reduz recursos cognitivos para compreender e produzir textos (SILVA, L. D. da et al., 2025). Em termos pedagógicos, a escola precisa distinguir dificuldades transitórias de atrasos persistentes para definir apoio proporcional.

Mochizuki e Lucio (2021) mostram que leitura e escrita podem seguir trajetórias parcialmente independentes, gerando descompassos que confundem a avaliação do professor. Pode haver alunos que leem razoavelmente, mas escrevem com muitos erros ortográficos, assim como estudantes com escrita funcional, porém leitura pouco fluente. Esse tipo de perfil exige instrumentos de acompanhamento que não reduzam a alfabetização a um único indicador, pois a intervenção depende do componente mais fragilizado.

Em salas heterogêneas, a acumulação progressiva de vantagens e desvantagens tende a ampliar diferenças iniciais, sobretudo quando a criança evita tarefas de leitura e escrita por frustração. Seabra et al. (2022) discutem esse mecanismo como um efeito cumulativo, no qual a baixa prática reduz repertório, que por sua vez dificulta ainda mais o avanço. Por isso, intervenções precoces e consistentes são mais eficazes do que ações pontuais no fim do ciclo.

Dutra (2020) defende que a escrita mediada favorece a apropriação do sistema alfabético porque coloca o aluno em situações de produção com orientação estratégica, feedback e sentido comunicativo. Em vez de apenas repetir exercícios, o estudante aprende a revisar hipóteses, comparar grafias e ajustar escolhas com apoio do professor. Essa mediação também ajuda a transformar erro em dado de aprendizagem, reduzindo estigmas e mantendo o engajamento.

A consciência fonológica, quando trabalhada com progressão didática, contribui para a leitura ao fortalecer habilidades de segmentação, rima, aliteração e manipulação de fonemas. Santos, Barby e

Vestena (2022) indicam que tais práticas, alinhadas ao ensino explícito das relações letra-som, tendem a apoiar estudantes com dificuldade nos anos iniciais. Para produzir efeito, contudo, a intervenção precisa de regularidade, metas claras e registro de evolução, evitando atividades desconectadas do planejamento.

A dislexia e outros transtornos de leitura exigem atenção a indicadores específicos e à necessidade de adaptações que preservem a aprendizagem sem baixar expectativas. Cidrim, Azevedo e Madeiro (2021) mostram que listas de palavras voltadas à ortografia podem auxiliar escolares com dislexia, especialmente quando organizadas por regularidades e dificuldades recorrentes. O uso desse tipo de recurso se fortalece quando integrado a atividades de leitura, escrita e revisão, e não aplicado como tarefa isolada.

Recursos multissensoriais podem ampliar canais de entrada e consolidar aprendizagem quando há dificuldades persistentes, desde que usados com intencionalidade pedagógica. Silva et al. (2021) apontam que mídias multissensoriais podem favorecer a aprendizagem de crianças com transtorno de leitura, sobretudo quando combinam estímulos auditivos, visuais e táteis de forma organizada. Na prática, isso implica escolher materiais que reforcem o foco na decodificação, na ortografia e na compreensão, evitando distrações.

Freitas e Azoni (2024) chamam atenção para o papel das crenças docentes e do conhecimento sobre Ciência Cognitiva da leitura nas decisões de ensino, avaliação e encaminhamento. Quando o professor compreende como fluência, vocabulário e decodificação se articulam, tende a formular intervenções mais precisas e a interpretar melhor os resultados. Em contraste, concepções vagas podem levar a explicações genéricas e a estratégias pouco específicas para o tipo de dificuldade observada.

O planejamento pedagógico também depende de condições institucionais, como tempo de acompanhamento, critérios de registro e articulação entre equipe escolar e rede de apoio. Paula, André e Ferreira (2020) evidenciam que o modo como a secretaria e a escola organizam o trabalho alfabetizador influencia a consistência do ensino e a possibilidade de monitorar progresso. Assim, o enfrentamento das dificuldades não é apenas tarefa individual do professor, mas um arranjo de gestão pedagógica.

Quando se fala em estratégias de intervenção, é importante combinar ações universais, para toda a turma, com apoios direcionados a pequenos grupos e atendimentos individualizados em casos específicos. Um ensino explícito e cumulativo das correspondências grafofonêmicas, aliado a práticas frequentes de leitura oral, costuma produzir ganhos, especialmente se houver feedback imediato e metas graduais (CAPOVILLA, 2020). Ao mesmo tempo, a escrita precisa ser trabalhada com revisão e reflexão sobre regularidades, para que o aluno compreenda padrões e não memorize casos soltos (DUTRA, 2020).

O acompanhamento do progresso deve se apoiar em indicadores simples, porém recorrentes, como precisão, velocidade apropriada, compreensão e qualidade ortográfica em produções curtas. Silva, L. D. da et al. (2025) discutem a relevância de observar fluência e compreensão para compreender impactos recentes e orientar intervenções, o que reforça a necessidade de registros comparáveis ao longo do

tempo. Ao monitorar, a escola evita tanto a complacência quanto a pressão improdutiva, ajustando intervenções com base em evidências do próprio aluno.

Para lidar com descompassos entre leitura e escrita, uma estratégia útil é planejar atividades integradas, em que o aluno leia, discuta e escreva a partir do mesmo texto, com tarefas escalonadas. Mochizuki e Lucio (2021) ajudam a compreender que esses descompassos exigem um olhar analítico para decidir se o foco deve recair na decodificação, na ortografia, na produção textual ou em combinações dos três. Essa integração favorece transferência de aprendizagem e reduz a fragmentação do ensino.

No trabalho com ortografia, intervenções ganham qualidade quando se apoiam em regularidades do português, em contraste de palavras e em revisão orientada, evitando listas extensas sem critério. Cidrim, Azevedo e Madeiro (2021) contribuem ao mostrar que materiais estruturados podem apoiar alunos com perfis específicos, desde que estejam articulados a práticas significativas. Nessa lógica, o professor pode combinar ditado reflexivo, autocorreção guiada e reescrita com foco em um conjunto restrito de padrões por vez.

Seabra et al. (2022) sugerem que romper o ciclo cumulativo de dificuldades exige garantir experiências de sucesso acadêmico, aumentar tempo de leitura e criar rotinas previsíveis de apoio, para que o aluno retome a prática sem medo de errar. Isso implica selecionar textos adequados, graduar complexidade e usar intervenções breves, mas frequentes, com devolutivas claras. Com esse tipo de organização, a escola transforma a dificuldade em ponto de partida para decisões pedagógicas mais criteriosas, mantendo a alfabetização como processo de construção progressiva e acompanhada.

Capovilla (2020) propõe que a alfabetização seja tratada como política de Estado e como prática pedagógica baseada em evidências, pois escolhas metodológicas pouco consistentes ampliam o risco de fracasso escolar em crianças com trajetórias mais vulneráveis. Nessa leitura, a intervenção precisa considerar tanto o que se ensina quanto como se ensina, incluindo tempo de exposição, qualidade do feedback e progressão didática. Quando a escola organiza expectativas realistas e metas graduais, cria condições para que a aprendizagem avance com maior previsibilidade.

Um aspecto frequentemente negligenciado é que dificuldades de aprendizagem podem se manifestar por oscilação de desempenho, com dias de maior fluência e outros de maior hesitação, o que pode levar a interpretações equivocadas sobre “desatenção” ou “desinteresse”. Freitas e Azoni (2024) destacam que a compreensão sobre os componentes da leitura ajuda o professor a interpretar essa variabilidade, distinguindo limitações de automatização, lacunas de vocabulário e fragilidades de compreensão. Assim, a avaliação deixa de ser impressão subjetiva e se torna um processo de levantamento de evidências.

Ao planejar intervenções, é recomendável estabelecer uma sequência que combine ensino explícito, prática guiada e prática autônoma, com retomadas frequentes, especialmente para alunos com dificuldade persistente. Santos, Barby e Vestena (2022) indicam que atividades voltadas à consciência fonológica, quando conectadas ao ensino de correspondências letra-som, favorecem a consolidação de

habilidades necessárias à decodificação. Com isso, o professor pode reduzir tentativas por adivinhação e fortalecer uma leitura mais segura e eficiente.

A escrita, por sua vez, tende a exigir do aluno controle simultâneo de segmentação, ortografia e planejamento de conteúdo, o que aumenta a carga cognitiva e pode intensificar erros em estudantes com baixa automatização. Dutra (2020) argumenta que a mediação docente na escrita funciona como suporte para que o aluno torne visíveis seus procedimentos e aprenda a revisar, em vez de apenas “acertar” de primeira. Esse tipo de prática amplia a autorregulação e desenvolve repertórios de correção que permanecem mesmo quando o apoio diminui.

Mochizuki e Lucio (2021) contribuem ao mostrar que relações entre leitura e escrita não são lineares, o que exige intervenções que não tratem um bom desempenho em uma habilidade como garantia automática de progresso na outra. Em termos didáticos, isso significa avaliar separadamente precisão de leitura, fluência, ortografia e produção textual, para evitar que a dificuldade permaneça oculta sob um indicador mais favorável. Ao reconhecer o descompasso, a escola pode definir objetivos mais específicos e mensuráveis para cada estudante.

Em situações de transtorno de leitura, a seleção de materiais e tarefas precisa equilibrar acessibilidade e desafio, pois textos muito complexos podem gerar evitação, enquanto textos simplificados demais limitam crescimento. Silva et al. (2021) defendem que mídias multissensoriais podem ser úteis quando utilizadas para reforçar discriminações fonêmicas, associações grafema-fonema e memória ortográfica, desde que não substituam a prática sistemática de leitura e escrita. Na escola, isso pode ser operacionalizado por atividades curtas e frequentes, incorporadas à rotina, com controle de objetivos e registro de resultados.

No campo da ortografia, intervenções se tornam mais eficientes quando trabalham padrões com contraste e exemplificação, pois o aluno aprende regras e exceções a partir de regularidades observáveis. Cidrim, Azevedo e Madeiro (2021) mostram que listas de palavras podem ajudar escolares com dislexia quando são cuidadosamente selecionadas e organizadas, evitando agrupamentos arbitrários. A aplicação desse recurso melhora quando se associa leitura das palavras, escrita, autocorreção e uso em frases, pois o estudante conecta forma e função.

Seabra et al. (2022) reforçam que dificuldades em escrita podem se ampliar em função de menor exposição à leitura e menor participação em tarefas de produção, criando um ciclo de baixa prática e baixo desempenho. Para romper esse ciclo, a escola pode adotar estratégias como leitura diária em voz alta com acompanhamento, produção de textos curtos com revisão orientada e atividades de reescrita a partir de modelos. Ao aumentar tempo de prática com suporte, o aluno experimenta ganhos e reconfigura sua relação com a tarefa, reduzindo ansiedade e resistência.

Também é relevante considerar o papel da gestão pedagógica e do planejamento institucional no enfrentamento das dificuldades, pois intervenções isoladas dependem de continuidade, alinhamento e monitoramento. Paula, André e Ferreira (2020) evidenciam que o planejamento da rede e da escola, com definição de metas, rotinas de acompanhamento e organização de recursos, influencia a consistência do

trabalho alfabetizador. Nessa lógica, a intervenção eficaz se sustenta em ações coordenadas, com comunicação entre professores, equipe pedagógica e, quando necessário, serviços de apoio.

A literatura indica que a eficácia das estratégias de intervenção aumenta quando há clareza sobre o que será monitorado, com decisões pedagógicas orientadas por indicadores e não por impressões gerais. Silva, L. D. da et al. (2025) apontam a importância de observar fluência e compreensão como dimensões articuladas, sobretudo em contextos de recuperação de aprendizagens, o que reforça a necessidade de avaliações periódicas e comparáveis. Com base nesse acompanhamento, a escola pode ajustar intensidade, foco e recursos das intervenções, mantendo o compromisso com uma alfabetização que avance com equidade e rigor (CAPOVILLA, 2020).

A organização do tempo pedagógico é um ponto sensível quando se trata de dificuldades de aprendizagem, porque intervenções eficazes dependem de frequência e continuidade, e não de ações esporádicas concentradas em poucos encontros. Capovilla (2020) sustenta que a alfabetização requer planejamento sistemático, com progressão didática e metas observáveis, pois isso reduz improvisações e aumenta a probabilidade de identificar precocemente quem precisa de apoio. Quando a rotina assegura momentos fixos de leitura, escrita e revisão, a escola cria um ambiente mais favorável à consolidação de habilidades.

Para além do tempo, a qualidade das tarefas influencia o engajamento e o desenvolvimento de estratégias do aluno, sobretudo quando há histórico de insucesso e evasão de atividades de linguagem. Dutra (2020) enfatiza que a mediação na escrita pode operar como dispositivo de aprendizagem, pois orienta a criança a explicitar procedimentos, comparar hipóteses e construir critérios de correção. Em termos práticos, isso implica propor atividades em que o aluno escreva com propósito, receba devolutivas específicas e seja conduzido a revisar, em vez de apenas repetir a tarefa.

Uma intervenção consistente também exige que o professor diferencie níveis de apoio, alternando atividades comuns a toda a turma com ações mais intensivas voltadas a pequenos grupos, o que evita rotular e, ao mesmo tempo, garante personalização. Freitas e Azoni (2024) mostram que concepções docentes sobre leitura e aprendizagem impactam diretamente a escolha de estratégias, influenciando o equilíbrio entre ensino explícito, prática guiada e autonomia. Quanto mais precisa for a compreensão dos componentes da leitura, mais direcionada tende a ser a intervenção, reduzindo generalizações como “falta de atenção” para fenômenos que podem ser linguísticos ou de automatização.

No caso de estudantes que apresentam descompasso entre leitura e escrita, é relevante organizar tarefas integradas que permitam observar e intervir em cada componente sem fragmentar a experiência do aluno. Mochizuki e Lucio (2021) indicam que descompassos podem persistir mesmo quando há avanço em um dos domínios, o que justifica avaliar e planejar ações específicas para ortografia, fluência e produção textual. Assim, a escola evita considerar a alfabetização “concluída” apenas com base na decodificação, preservando a complexidade do processo.

No eixo linguístico, a consciência fonológica permanece como um componente central para apoiar a aprendizagem da leitura em estudantes com dificuldade, desde que seja trabalhada de modo articulado ao sistema de escrita e às atividades de leitura reais. Santos, Barby e Vestena (2022) defendem que

esse trabalho favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias à decodificação e pode reduzir erros recorrentes quando aplicado com intencionalidade e regularidade. Esse enfoque não exclui a compreensão, mas cria bases para que o aluno leia com menor esforço e possa dedicar recursos cognitivos ao sentido do texto.

Quando a dificuldade envolve perfil compatível com transtorno de leitura, torna-se necessário ampliar o repertório didático sem perder o foco na prática sistemática de leitura e escrita. Silva et al. (2021) apontam que recursos multissensoriais podem auxiliar a aprendizagem, desde que não sejam usados como substitutos do ensino, mas como suporte para consolidar discriminações fonêmicas, associações grafema-fonema e memória ortográfica. Em paralelo, materiais estruturados, como listas de palavras selecionadas por critérios linguísticos, podem apoiar intervenções mais específicas em ortografia e leitura de palavras, especialmente para estudantes com dislexia (CIDRIM; AZEVEDO; MADEIRO, 2021).

Por último, a sustentabilidade da intervenção depende de monitoramento e de decisões pedagógicas orientadas por evidências, porque dificuldades de aprendizagem podem se intensificar quando não há acompanhamento ou quando a escola reage apenas ao final do ciclo. Seabra et al. (2022) mostram que efeitos cumulativos ampliam desigualdades, o que reforça a urgência de intervenções precoces e da manutenção de oportunidades de prática com feedback. Ao articular planejamento institucional, estratégias didáticas e avaliação periódica de fluência e compreensão, a escola amplia a capacidade de responder às defasagens de forma estruturada e responsiva (SILVA et al., 2025).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho indicam que as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização constituem um fenômeno multifatorial, que se expressa de maneira diversa entre os estudantes e demanda leitura pedagógica cuidadosa, evitando interpretações simplificadoras que atribuam o problema exclusivamente ao aluno. Ao longo da discussão, tornou-se evidente que sinais como baixa precisão, hesitação, fragilidades ortográficas e dificuldades de compreensão precisam ser compreendidos como indicadores para intervenção, e não como rótulos, pois a forma como a escola reage a esses sinais influencia diretamente a trajetória escolar.

Verificou-se que os desafios pedagógicos associados a essas dificuldades tendem a se intensificar quando há descontinuidade no planejamento, ausência de acompanhamento sistemático e pouca integração entre as práticas de leitura e escrita no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, a organização do tempo didático, a escolha de atividades com progressão clara e a oferta de devolutivas objetivas emergem como condições essenciais para favorecer a aprendizagem, sobretudo em turmas marcadas por heterogeneidade de níveis e ritmos.

Quanto às estratégias de intervenção, destacaram-se como mais promissoras aquelas que combinam ensino explícito, prática frequente e mediação intencional, com foco naquilo que o estudante efetivamente precisa consolidar, seja na decodificação, na fluência, na ortografia ou na produção de

sentido. A intervenção, para produzir efeitos consistentes, precisa ser regular, monitorada e ajustável, de modo que o professor possa intensificar apoios, redirecionar objetivos e registrar avanços com base em evidências do desempenho real.

Também se compreendeu que a efetividade das ações depende de uma articulação institucional que sustente o trabalho docente, assegurando rotinas de acompanhamento, espaços de discussão pedagógica e coerência entre expectativas de aprendizagem e práticas avaliativas. A alfabetização, nesse quadro, se confirma como responsabilidade compartilhada, na qual a intervenção não se restringe a iniciativas isoladas, mas se fortalece quando há coordenação entre professor, equipe pedagógica e, quando necessário, serviços de apoio.

Por fim, este estudo reforça que enfrentar dificuldades de aprendizagem na alfabetização exige compromisso com equidade, precisão pedagógica e continuidade, reconhecendo que avanços significativos são construídos por meio de intervenções bem planejadas e acompanhamento persistente. Ao priorizar estratégias sustentáveis e centradas nas necessidades observáveis dos estudantes, amplia-se a possibilidade de reduzir defasagens, fortalecer a autonomia leitora e escritora e consolidar bases mais seguras para o percurso escolar nos anos seguintes.

## REFERÊNCIAS

- CAPOVILLA, F. C. **Por um Plano Nacional de Alfabetização (PNA) capaz de respeitar diferenças de língua e constituição biológica**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 113, p. 208-224, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n113/08.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.
- CIDRIM, L.; AZEVEDO, N. P. G. de; MADEIRO, F. **Elaboração de uma lista de palavras no âmbito da ortografia para escolares com dislexia: 'Dyslexic Sight Words'**. Revista Psicopedagogia, v. 38, n. 115, p. 5-17, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n115/02.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.
- DUTRA, G. S. **Escrita mediada na apropriação do sistema alfabético**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 114, p. 392-403, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n114/11.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.
- FREITAS, C. S. dos; AZONI, C. A. S. **Ciência Cognitiva da leitura e dificuldades de aprendizagem: O que pensam os alfabetizadores?** Revista Psicopedagogia, v. 41, n. 125, p. 231-250, 2024. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v41n125/0103-8486-psicoped-41-125-0231.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.
- MOCHIZUKI, C. S.; LUCIO, P. S. **Descompassos e relações entre leitura e escrita em crianças falantes do português: Um teste parcial da teoria de Uta Frith**. Revista Psicopedagogia, v. 38, n. 115, p. 18-29, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n115/03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.
- PAULA, B. Z. de; ANDRÉ, T. C.; FERREIRA, P. Z. **Descrição do planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu: Uma análise da alfabetização no contexto de fronteira**. Revista Psicopedagogia, v. 37, n. 113, p. 183-193, 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v37n113/06.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.
- SANTOS, J. S. dos; BARBY, A. A. de O. M.; VESTENA, C. L. B. **Consciência fonológica no ensino da leitura a estudantes com dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais**. Revista Psicopedagogia, v. 39, n. 118, p. 14-26, 2022. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n118/03.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.
- SEABRA, A. G.; MATOS, L. M. B. de; MOTA, I. Z.; LEITE, L.; TAFLA, T. L.; BRUNONI, D.; CARREIRO, L. R. R.; TEIXEIRA, M. C. T. V. **Escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem: Efeito Mateus**.

Revista Psicopedagogia, v. 39, n. 120, p. 332-343, 2022. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n120/04.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

SILVA, E. P.; AMORIM, G.; GUEDES, G.; SANTOS, J. dos; MOUSINHO, R. **A influência de mídias multissensoriais na aprendizagem de crianças com transtorno de leitura**. Revista Psicopedagogia, v. 38, n. 115, p. 104-120, 2021. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v38n115/10.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.

SILVA, L. D. da; SANTOS, R. G. dos; OLIVEIRA, A. M. de; SIMONI, S. N. de. **Fluência e compreensão em escolares do terceiro ano após a pandemia**. Revista Psicopedagogia, v. 42, n. 128, p. 224-235, 2025. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v42n128/0103-8486-psicoped-42-128-0224.pdf>. Acesso em: 10 maio 2026.