

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: LEITURA, ESCRITA E CALIGRAFIA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Cecília Rodrigues dos Santos ¹
Danielle Conceição Silva ²
Juliana da Silva Matos ³
Lindinalva Zagoto Fernandes ⁴

RESUMO

Este artigo apresenta o projeto “Recomposição da aprendizagem: leitura, escrita e caligrafia”, desenvolvido no interior do Pibid⁵ de Letras Português, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus Cuiabá, em uma escola estadual de ensino fundamental e médio, e aplicado a alunos do 6º ao 9º ano. O objetivo do projeto é promover a consolidação da leitura e a apropriação do sistema de escrita alfabética e caligráfica por alunos com defasagem em tais habilidades. Teoricamente, as ações do projeto tem como fundamentos epistemológicos a teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1984), cujos princípios consideram a importância da interação social, a influência do contexto histórico-cultural e a compreensão da linguagem como ferramenta essencial para a formação do sujeito e da constituição de suas funções psicológicas superiores; os Estudos do Letramento (Street, 2014; Rojo, 2004), que concebem a leitura e a escrita como práticas socioculturais; e incursões nos estudos neurocientíficos sobre as implicações da escrita manual no desenvolvimento cognitivo e nos processos de letramento (Longcamp *et al.*, 2005; Scliar-Cabral, 2013). Por conseguinte, apoia-se, metodologicamente, em estratégias didáticas de alfabetização, leitura e escrita em perspectiva sociointeracionista de ensino e aprendizagem. Sendo um projeto de intervenção na realidade dos alunos, o planejamento das ações enfatiza o (re)conhecimento dos saberes adquiridos, com objetivos definidos para atender as necessidades de cada grupo de alunos no processo de apropriação do objeto de aprendizagem. Como resultados, observamos avanços significativos no aperfeiçoamento das capacidades leitoras, escritoras e de escrita manual, minimizando as lacunas na aprendizagem e garantindo aquisição de conhecimentos essenciais para a participação em eventos de letramento escolares e não escolares. Esperamos que, ao final do subprojeto, tenhamos contribuído para o fortalecimento de práticas pedagógicas que integrem teoria e prática, demonstrando tal articulação como necessária e imprescindível para a formação qualificada do professor.

Palavras-chave: Recomposição da aprendizagem, Leitura, Escrita, Caligrafia, Pibid.

¹ Graduanda do Curso de Letras Português e Inglês - UFMT - ana.santos38@sou.ufmt.br;

² Graduanda do Curso de Letras Português e Inglês – UFMT – danielle.silva4@sou.ufmt.br;

³ Graduanda do Curso de Letras Português e Francês – UFMT - juliana.matos@sou.ufmt.br;

⁴ Orientadora - Docente do Curso de Letras Português e Literaturas e coordenadora do PIBID Letras Português - UFMT, campus Cuiabá, lindinalva.fernandes@ufmt.br.

⁵ Agradecemos à Capes a bolsa de iniciação à docência, que oportuniza formação docente para além das salas de aula da universidade; à coordenadora da Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves Luciana Vital Dantas, Cuiabá, MT, a recepção do Pibid na escola; ao Prof. Antônio Fábio de Carvalho a supervisão de nosso trabalho; e aos alunos participantes do subprojeto, que estão contribuindo para o fortalecimento da nossa prática docente por meio de experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem.



INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que estabelece as aprendizagens essenciais que a escola deve promover aos estudantes ao longo da educação básica. É um documento normativo que vem garantir para cada etapa da formação escolar um nível mínimo de qualidade de ensino em todo o país, definindo as áreas de conhecimento, as competências e habilidades que devem ser trabalhadas em cada área, além de ressaltar o direito dos estudantes de aprender.

Especificamente, ao ensino de língua portuguesa, o documento atribui à ação pedagógica o foco no processo de alfabetização aos primeiros dois anos do fundamental (1º e 2º anos); ao terceiro, quarto e quinto ano (3º, 4º e 5º anos) o aperfeiçoamento e o aprofundamento de habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, com o propósito de desenvolver a autonomia e o reconhecimento de aspectos composicionais de diferentes gêneros textuais, o que é justificado pelo documento nos seguintes termos:

aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BNCC, 2018, p. 63).

Aos anos finais (6º ao 9º ano), o documento atribui componentes curriculares que ampliam as aprendizagens adquiridas nos cinco anos anteriores, salientando que, nessa etapa, já há a possibilidade de iniciar o desenvolvimento de habilidades de análise e reflexão crítica sobre os objetos de conhecimento da área, devido à maior capacidade de abstração dos estudantes. Pressupõe-se que essa dimensão analítico-reflexiva favorece a “compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões” (BNCC, 2018, p. 64.). Nesse sentido, ao componente Língua Portuguesa cabe proporcionar aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

No entanto, o último relatório das avaliações parametradas realizadas pelo Ministério



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

da Educação⁶, divulgado em 28 de maio de 2024, indica que 56% das crianças brasileiras das redes públicas não alcançaram o patamar de alfabetização definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para o 2º ano do ensino fundamental. O relatório mostra que boa parte das crianças brasileiras não é alfabetizada na idade adequada, tornando-se um problema que refletirá ao longo do período escolar e da vida do estudante, podendo resultar, inclusive, no abandono escolar. Em outras palavras, parece que não se está garantindo o direito de alfabetização e, por extensão, o direito de construir outras aprendizagens, uma vez que se depende da leitura e da escrita para realizar atividades na escola e fora dela.

No Estado de Mato Grosso, contexto no qual o projeto relatado se realiza, segundo o relatório, o percentual de crianças alfabetizadas foi de 55%, isto é, 45% das crianças não são alfabetizadas na etapa apropriada. De fato, professores de escolas públicas dos anos finais do ensino fundamental têm encontrado dificuldades em trabalhar os componentes curriculares, pois as crianças estão chegando ao 6º ano do ensino fundamental sem saber escrever o próprio nome corretamente.

Uma maneira de atenuar essa situação é promover a recomposição da aprendizagem da leitura e da escrita das letras, das palavras e dos textos, intervindo individualmente nesse processo, para que os alunos consigam progredir em seus estudos e permanecer na escola. Foi acreditando nesta alternativa que aceitamos desenvolver o subprojeto “Recomposição da aprendizagem: leitura, escrita e caligrafia”, que tem sido realizado no interior do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Letras Português e Literaturas, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. Neste sentido, este artigo tem como objetivo relatar o desenvolvimento do referido subprojeto, apontando os resultados obtidos até o momento, uma vez que está em andamento.

O subprojeto justifica-se pela necessidade de recompor o desenvolvimento de habilidades de apropriação do sistema de escrita alfabética; de aperfeiçoamento de habilidades de escrita manual (letra cursiva) e de desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita para a construção de conhecimentos escolares básicos nos anos finais do ensino fundamental. É fato que o tempo dedicado ao ensino da letra cursiva nos processos de ensino e aprendizagem na

⁶ 1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada do governo Lula.



escola tem sido reduzido – quando não desconsiderado – por um entendimento equivocado sobre a dispensabilidade de seu uso na contemporaneidade, resultando em deficiências relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e ao aperfeiçoamento da modalidade escrita da linguagem, bem como da motricidade fina e da autonomia redacional, como têm demonstrado os estudos neurocientíficos (Longcamp *et al.*, 2008; Marano *et al.*, 2025), o que impacta tanto na realização das atividades propostas para realização no caderno a partir dos livros didáticos, quanto para a capacidade de se expressar e se fazer inteligível, comprometendo as aprendizagens e, por extensão, a avaliação dos saberes pelos professores. Além disso, escrever legivel e autonomamente ainda é uma norma, uma vez que, em nosso país, há situações sociais que exigem a escrita manual, como exemplo, podemos citar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em que a exigência da produção escrita manual de um texto dissertativo-argumentativo tem peso relevante para classificação e subsequente ingresso no ensino superior. Assim, é indiscutível a relevância de uma escrita intelegrável para que o sujeito possa acessar domínios discursivos que o levará ao desenvolvimento pessoal e ao execício da cidadania no contexto socioeducacional contemporâneo.

Introduzido e justificado o trabalho a ser relatado, nas próximas seções serão apresentadas as bases teórico-metodológicas que o fundamentam, explicitando sua relevância nos procedimentos didáticos adotados; e discutiremos os resultados. Posteriormente, serão feitas as considerações finais e listadas as referências consultadas.

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM: LEITURA, ESCRITA E CALIGRAFIA – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O subprojeto “Recomposição da Aprendizagem: leitura, escrita e caligrafia” integra as ações do Pibid Letras Português, da UFMT, campus Cuiabá, e está sendo desenvolvido na Escola Estadual Tancredo de Almeida Neves, no mesmo município.

A referida escola recebe estudantes da rede municipal de ensino, pertencentes a comunidades do entorno, com níveis diferenciados de aprendizagem de leitura e escrita. Tal heterogeneidade impacta na escola, precisando pensar em ações que promovam a aprendizagem; no trabalho do docente de Língua Portuguesa, que precisa adotar estratégias de



ensino personalizado, procedimento que nem sempre é possibilitado dada a organização curricular neste nível de ensino; e nos próprios estudantes, que se sentem socioemocionalmente inferiorizados por perceberem suas deficiências de letramento. Além disso, há alunos venezuelanos e haitianos que frequentam as aulas e não falam a língua portuguesa. Há, na escola, portanto, alunos em níveis diferentes de leitura e escrita, necessitando recompor suas aprendizagens para progredir em seus estudos e permanecer na escola.

Com a chegada do Pibid, a coordenadora da escola propôs o desenvolvimento de um trabalho, idealizado por ela, para recompor as aprendizagens, ressaltando que, até o momento, não havia sido possível desenvolvê-lo dadas às demandas da coordenação. O desafio foi aceito com ressalvas às nossas limitações, uma vez que as deficiências apresentadas pelos alunos se referiam à alfabetização cujo nível de ensino é de competência da ciência pedagógica. Mesmo assim, vislumbramos a possibilidade de contribuir com a alfabetização, pensando-a na perspectiva do letramento em língua portuguesa.

Após orientação pela coordenadora do Pibid, leituras referenciais sobre letramento escolar, alfabetização e escrita manual, definimos os objetivos e metodologias; elaboramos o subprojeto e planejamos as primeiras ações, que envolveram solicitação de autorização aos pais para que os alunos participassem do subprojeto e atividade diagnóstica. O subprojeto foi implantado em abril de 2025, atende a alunos de 6º ao 9º ano, ocorre duas vezes por semana e objetiva propiciar condições para o desenvolvimento de habilidades de leitura, de apropriação do sistema de escrita alfabética e de suas correspondências à letra cursiva e das convenções para seu uso. As atividades são fundamentadas na teoria histórico-cultural, de Vygotsky (1984); nos estudos do Letramento (Street, 1984, 2013, 2014; Soares, 2004; Rojo, 2004); e em incursões nos estudos da neurociência sobre a escrita à mão (Longcamp *et al.*, 2005; 2008; Sclar-Cabral, 2013; Marano *et al.*, 2025).

Os estudos do letramento compreendem a leitura e a escrita como práticas sociais, ideologicamente situadas, que variam de acordo com o contexto e a cultura, concorrendo para o desenvolvimento de competências para o uso da linguagem escrita, bem como de outros sistemas simbólicos (Street, 1984; Rojo, 2004). Para Street (1984), o letramento emerge das interações em contextos culturais específicos, e os diferentes ambientes socioculturais requerem formas distintas de letramento. São consideradas práticas de letramento a leitura e a escrita que se manifestam nas rotinas diárias, nas conversas, nos eventos de letramento e nas negociações



de significado que ocorrem entre família, escola e comunidade, pois estas revelam as estruturas de poder de contextos sociais e institucionais e as identidades culturais.

Para tais estudos, letramento é concebido como um processo contínuo, que deve ser estimulado ao longo da vida, desde os anos iniciais, com a criação de oportunidades de interação com a escrita em diferentes esferas sociais. Ter habilidades leitoras e escritoras, neste sentido, reside na possibilidade de ler e escrever de forma adequada e eficiente, em diferentes situações comunicativas para atingir diferentes objetivos (Soares, 2004b). Para isso, no entanto, é imprescindível a compreensão do papel da língua na sociedade e a aprendizagem do alfabeto como sistema de representação.

Para Soares (2004a, p. 1), a alfabetização envolve “a aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a modalidade sonora da língua – do falar e do ouvir – em língua visível – do escrever e do ler”, sendo entendida “como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfábético – e das normas que regem seu emprego”, por meio de um conjunto reduzido de símbolos. Essa forma de representação é invertida na leitura, quando as unidades gráficas da palavra são ressignificadas em suas unidades fonêmicas ou fonológicas correspondentes. Como consequência, a leitura não consiste na identificação de símbolos fortemente associados a unidades de significado, mas na identificação de símbolos fortemente associados a unidades de sons. Sendo assim, a relação entre forma gráfica e valor sonoro não é uma relação de semântica, mas uma relação de fonética e fonologia. Para Soares (2004a) é uma representação que se materializa no sistema alfábético, que é um sistema notacional: “ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico), é preciso também aprender a notação – os grafemas – com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons mínimos da fala – os fonemas” (Soares, 2004a, p. 1). A alfabetização envolve, portanto, a aprendizagem de aspectos estritamente linguísticos, enquanto o letramento envolve a habilidade de uso desses aspectos em situações reais e significativas de leitura e escrita (Rojo, 2004).

Carvalho e Gabriel (2020) mostram as implicações cognitivas envolvidas no processo de alfabetização, salientando que o reconhecimento visual das letras e a consciência fonêmica





é fase inicial que deve ser consolidada para se chegar à leitura e à compreensão; caso essa fase

seja desfavorecida, o processo de aprendizagem torna-se lento e o letramento deficitário.

Igualmente, Cagliari (2009) afirma que aprender a ler constitui-se a base do processo educativo, uma vez que, por meio do aprendizado da leitura, ocorre a ampliação do léxico, e a prática constante favorece o aprofundamento do conhecimento. Conforme Cagliari (2009, p. 131), “a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. [...]. O objetivo da escrita é a leitura”. Logo, leitura e escrita mantêm uma relação de interdependência, em que o avanço de uma favorece o progresso da outra.

Nessas implicações estão envolvidas também a consideração do desenvolvimento de habilidades de escrita da letra cursiva. Investigando os mecanismos neurais subjacentes à escrita à mão e à digitação, Marano *et al.* (2025, p. 1) afirmam que “a escrita manual é um processo neurofisiológico complexo que integra componentes motores, cognitivos e emocionais”, sendo significativa para a retenção de memória e aprendizagem de linguagem. Para os autores, os movimentos específicos memorizados durante o aprendizado da escrita manual contribuem para o reconhecimento visual de formas gráficas e melhoram a capacidade de leitura. Nesse sentido, proporcionar a aprendizagem do sistema alfabetico e dos valores notacionais de seu uso é desenvolver capacidades de letramento, garantir a permanência na educação formal e, consequentemente, possibilitar o acesso a práticas privilegiadas socialmente.

Assim considerando, para recompor as aprendizagens e suprir as necessidades apresentadas pelos alunos participantes do subprojeto, enfatizamos o viés linguístico da alfabetização, considerando a língua como a matéria prima do letramento, manifestada em gêneros discursivos/textuais. Nesse sentido, os procedimentos didáticos adotados na recomposição da aprendizagem partem do gênero discursivo/textual; passam pelas capacidades de compreensão, apreciação e réplica (Rojo, 2004) do texto apresentado; e culminam na codificação e decodificação da palavra em sua correspondência com os sons e letras e de seus usos. Acreditamos que essa abordagem didática valoriza a diversidade de interação com os usos da linguagem, propicia a aprendizagem da modalidade escrita, o





desenvolvimento de processos cognitivos superiores (Vygotsky, 1984) e a construção de conhecimentos outros.

O desenvolvimento de processos cognitivos superiores é preocupação central da teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky (1984). Esse autor explica que o desenvolvimento psicológico humano é resultado das interações sociais e da apropriação da cultura, mediadas por instrumentos e signos. De acordo com Vygotsky, a constituição do homem e sua

humanização é resultado de processos interativos dialéticos com o meio social e cultural: “ao mesmo tempo que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (Rego, [s.d], p. 39). Para explicar sua teoria, o autor considera como funções psicológicas superiores aquelas que diferenciam o homem de outros animais, como o pensamento, a consciência e o discernimento, as quais só se formam e se desenvolvem pelo aprendizado que, por sua vez, é necessariamente mediado pela interação com a realidade.

Para Vygotsky, a linguagem é a principal ferramenta pela qual o ser humano aprende e desenvolve o pensamento. Nas palavras do autor, “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (Vygotsky, 1984, p. 412). Assim, tornamo-nos “humanos” pela mediação proporcionada pela linguagem em interação com membros mais experientes, pois, por meio dela, é que aprendemos a perceber e resolver problemas variados; a construir conceitos e visões do mundo.

De acordo com o autor, a aprendizagem antecede o desenvolvimento e, nesse sentido, a escola desempenha um papel significativo no desenvolvimento humano, pois proporciona, por meio da interação e mediação, o aprendizado de novos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioemocionais. Para ele, o ensino é um processo social e colaborativo, em que o professor atua como mediador do conhecimento, guiando o aluno dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o que o aluno pode fazer sozinho e o que ele consegue fazer com a ajuda de alguém mais experiente ou do professor. O professor planeja e intervém de forma intencional, proposital para que o estudante avance no seu desenvolvimento. Tal abordagem é conhecida como sociointeracionista.





Esse pressupostos direcionaram o trabalho didático do subprojeto no qual nos posicionamos como mediadoras da construção de conhecimento pelo aluno. Sentimo-nos também responsáveis pelas aprendizagens e oferecemos um ambiente seguro e confortável para trabalharmos conjuntamente. A mediação vem em forma de perguntas e respostas; afirmação ou questionamento de respostas duvidosas; reflexão para o levantamento de hipóteses, orientação explícita do objeto de aprendizagem; e solicitação de explicações e sistematização da aprendizagem ao final dos encontros. Dentre as atividades desenvolvidas estão leituras em voz alta de gêneros textuais, primeiramente por nós e, posteriormente, pelos alunos; interpretação

oral, apreciação e posicionamentos sobre o texto pelos alunos; desses textos, são extraídas palavras-chave para explicitação de seus fonemas e dos grafemas correspondentes na escrita; leitura e escrita dessas palavras no quadro pelos alunos, atividades orais de reconhecimento dessas palavras ou frases e seu uso no cotidiano; ditados temáticos; atividades lúdicas com reconhecimento de letras, palavras e frases; leitura e cópia de textos em letra cursiva; paráfrases e escrita autônoma de frases e pequenos textos; escrita de nomes das pessoas da família, de colegas; produção de listas de brinquedos, roupas, alimentos entre outras.

Em termos gerais, a organização dos trabalhos do subprojeto consistiu de três etapas: a primeira etapa constituiu-se de avaliação diagnóstica do nível de leitura e escrita alfabética em que os alunos se encontravam e na identificação de lacunas em tal aprendizagem. Essa etapa foi importante, pois mostrou os conhecimentos consolidados e forneceu um panorama para que pudéssemos planejar aulas personalizadas à experiência de aprendizagem de cada estudante; a segunda etapa constituiu-se de uma organização dos alunos em grupos de acordo com os resultados obtidos na etapa anterior. Assim, os alunos foram agrupados em “Recomposição 1”, que contempla alunos que estão nas fases iniciais da alfabetização, com o reconhecimento de algumas letras e suas correspondências fônicas e gráficas; “Recomposição 2”, que contempla alunos que estão em fases mais avançadas de alfabetização, ou seja, reconhecem letras e palavras, mas ainda não conseguem formular sentenças ou apresentam dificuldades particulares em determinadas sílabas ou na ortografia e acentuação de palavras; e “Caligrafia”, que envolve alunos com necessidades de aprendizagem de escrita cursiva e sua correspondência com as letras impressas. Após essa subdivisão, passamos à terceira etapa:





planejamos e elaboramos atividades específicas para cada grupo de trabalho conforme as especificidades de cada um. Assim que os alunos atingem satisfatoriamente os objetivos de uma fase são “promovidos” para o grupo mais avançado. Todas as etapas desse processo são configuradas por atividades de escrita caligráfica em folha de pauta dupla com o propósito de aperfeiçoar a letra cursiva e visualizar os seus traços, pois o movimento manual direciona a um aprendizado mais significativo, como tem sido demonstrado pelos estudos neurocientíficos (Longcamp *et al.*, 2008; Marano *et al.*, 2025; Scliar-Cabral, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ler e escrever são práticas sociais e constituem-se como ações que representam uma das etapas mais transformadoras da vida escolar. Esse processo está diretamente ligado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, as quais acompanham a criança ao longo de toda a sua trajetória educacional. A aprendizagem da decodificação grafo-fonológica para a leitura e seu inverso, o reconhecimento das palavras, das frases e dos textos, bem como a descoberta do sentido são etapas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e intelectual, para permanência na escola e acesso ao conhecimento formal. Este, por sua vez, não se concretiza sem uma mediação explícita sobre o objeto de conhecimento, trazendo para o centro do processo pedagógico o professor, que mediará o processo de aprendizagem. Explicitar a palavra como uma sequência linear de fonemas e a escrita como letras ou grupos de letras que representam tal sequência; contemplar o texto e decifrá-lo em seus aspectos linguísticos, estruturais, estéticos e discursivos é trabalhar com a compreensão dos usos sociais da linguagem, isto é, alfabetizar na perspectiva do letramento, sem perder de vista a função dessa fase de aprendizagem. Por um lado, o reconhecimento global de um texto leva à maior compreensão do sentido e à rapidez e fluência de leitura e de produção da escrita; por outro, a decodificação leva à compreensão do princípio de organização do sistema ortográfico da escrita e confere ao aluno a possibilidade de ler e escrever qualquer palavra nova, a partir das relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas.

Nesse sentido, podemos dizer que o trabalho realizado até o momento no subprojeto ora relatado tem se mostrado satisfatório, pois os resultados indicam avanços na interpretação



IX Seminário Nacional do PIBID

do que é lido, na aprendizagem da leitura, da escrita de palavras e frases, nas correspondências com letras cursivas e na legibilidade caligráfica, além de melhora na ocupação do espaço gráfico e na organização visual do que produzido⁷. Esses resultados reforçam a importância do planejamento proposital, da observação analítica das necessidades dos alunos, da mediação pedagógica situada, bem como da necessidade de estratégias diferenciadas e continuadas para garantir a aprendizagem por todos.

Para as próximas etapas do subprojeto, a expectativa é a de que os alunos aperfeiçoem os traços caligráficos; demonstrem maior autonomia nas atividades de leitura e escrita e se

fortaleçam como leitores e produtores de textos, “sentindo” a escrita como meio de expressão pessoal e sua apropriação como umas das formas de pertencimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no subprojeto “Recomposição da aprendizagem: leitura, escrita e caligrafia” tem nos trazido saberes e reflexões de natureza acadêmica, profissional e social. Em termos acadêmicos, os saberes e as reflexões estão relacionados aos estudos que fizemos para dar conta de cumprir com nossas responsabilidades como futuras profissionais da educação, particularmente, de ensino de língua materna, percebendo a importância de termos consciência das bases epistemológicas que definem nossa atuação. Profissional e socialmente, esses saberes e reflexões nos mostram os enfrentamentos que, como futuras professoras, encontraremos em salas de aula, trazendo à luz a necessidade de conhecimentos e competências que, por vezes, ignoramos durante as aulas em nossa formação. Somente a imersão na realidade da escola e um olhar solidário sobre os alunos sem as habilidades básicas de leitura e escrita possibilitam a percepção da significância dos conteúdos estudados na universidade e, ao mesmo tempo, demonstram a dimensão altamente humana envolvida no processo de ensino e aprendizagem. Podemos afirmar que o trabalho de ensino desenvolvido no subprojeto é, sobretudo, humano, pois conceder aos alunos o direito ao acesso às capacidades de leitura e escrita, que não tiveram efetivadas no tempo certo, é garantir-lhes os direitos básicos de letramento necessários para a vida em sociedade, pois “a leitura é a

⁷ Outro artigo está em produção com a demonstração de tais avanços.

extensão da escola na vida das pessoas. [...] é uma herança maior do que qualquer diploma” (Cagliari, 2009, p. 130).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2025.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CARVALHO, Kadine Saraiva de; GABRIEL, Rosângela. Escrever à mão versus digitar: implicações cognitivas no processo de alfabetização. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, 2020, p. 1–13, 2020.
- LONGCAMP, Marieke; ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse; VELAY, Jean-Luc. The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. **Acta Psychologica**, n. 119, p. 67–79, 2005. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2004.10.019>.
- LONGCAMP, M.; Boucard, C.; Gilhodes, J.C.; Anton, J.L.; Roth, M.; Nazarian, B.; Velay, J.L. Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. **Journal of cognitive neuroscience**, v. 20, n. 5, p. 802-815, 2008.
- MARANO, Giusepe *et al.* The Neuroscience behind writing: handwriting vs. typing—who wins the battle? **Life (Basel)**, v. 15, n. 345, 2025. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11943480/pdf/life-15-00345.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- REGO, Tereza Cristina. Pressupostos da teoria histórico-cultural: o papel da cultura no desenvolvimento psicológico. **Psicologia e Educação**. São Paulo: USP/Univesp. [s.d.].
- ROJO, Roxane Helena. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 10 jun. 2025.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Avanços da Neurociência para Alfabetização. **Letras de Hoje: Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa**, v. 48, n. 3, 2013, p. 277-282.



SOARES, Magda. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 2 mar. 2025.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1984].