textura.

FORMAS IMPRENSA E CURSIVA DE LETRAS NA ALFABETIZAÇÃO EM CENÁRIO ESCOLAR: UMA ANÁLISE TEÓRICO-REFLEXIVA

Bárbara Silva da Silva[1]
Célia Helena de Pelegrini Della Mea[2]
Matheus Cardoso Marques[3]

Resumo: Com este estudo, busca-se focar no período da alfabetização, tendo por objetivo problematizar as formas imprensa e cursiva de letras e as significações atreladas à subjetividade, nas acepções benvenistiana e lacaniana. Por meio de uma proposta teórica, reflexivo-exploratória, com subsídio, principalmente, de Soares (2020) e Silveira (2022), congrega-se a alfabetização em contexto escolar e o emprego da língua. Compreende-se que as singularidades relativas à passagem da forma imprensa à cursiva de letras na alfabetização apontam para uma marca de subjetividade inerente ao aprendizado da escrita. Pondera-se, no entanto, que, na acepção lacaniana, a subjetividade é atravessada pelos parâmetros institucionais aos quais o aprendiz necessita se adaptar.

Palavras-chave: Alfabetização; Letra; Imprensa; Cursiva; Subjetividade.

1 Universidade Federal de Santa Maria. ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5850-9751. E-mail: bsilvapsicologia@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Santa Maria. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7813-8275. E-mail: celia.mea@ufsm.br.
[3] Universidade Federal de Santa Maria. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4594-4254. E-mail: matheus.marques@acad.ufsm.br.

Print and Cursive Letter Forms in Literacy in the School Context: A Theoretical-Reflective Analysis

Abstract: This study focuses on the literacy period, aiming to problematize print and cursive letter forms and the meanings associated with subjectivity, from benvenistian and lacanian perspectives. Through a theoretical, reflexive-exploratory approach, drawing primarily on Soares (2020) and Silveira (2022), the study brings together literacy in the school context and the use of language. It is understood that the singularities involved in the transition from print to cursive letter forms during literacy point to a mark of subjectivity inherent in the learning of writing. It is argued, however, that, from a lacanian perspective, subjectivity is traversed by the institutional parameters to which the learner needs to adapt.

Keywords: Literacy; Letter; Print; Cursive; Subjectivity.

INTRODUÇÃO

A alfabetização pode ser definida como a apropriação dos códigos de escrita quando a criança passa a decodificar e codificar palavras/textos através de um processo que se inicia antes da entrada na escola. Por meio da formulação de hipóteses (que vão se refinando) logo nos primeiros contatos com o universo letrado em seus contextos sociais e culturais, a criança inicia o processo de apropriação do sistema da escrita (Faraco, 2012; Ferreiro; Toberosky, 1999; Soares, 2020). Com ingresso em sistemas institucionais, como a escola, o processo de alfabetização, já iniciado, desenvolve-se progressivamente em conformidade com as orientações escolares. Nesse cenário, as diferentes formas de traço gráfico que compõem os formatos imprensa e cursiva de letras são apresentadas aos estudantes que são encaminhados para o emprego (leitura/escrita) dos diversos formatos de letras (Ferreiro; Toberosky, 1999; Brasil, 2017).

Problematiza-se que, no ambiente escolar, a subjetividade está implicada nos formatos imprensa ou cursiva de letras empregado pelos estudantes, ou seja, questiona-se: o formato

imprensa ou cursiva do traço gráfico é uma manifestação de subjetividade nas acepções benvenistiana e lacaniana? Tem-se por hipótese que a subjetividade se manifesta no registro da escrita alfabética por meio dos formatos empregados de letras cursivas do traço gráfico e concedem ao aprendiz a marca de sua própria autoria e singularidade no mundo.

Considerando que as diferentes formas de grafar fazem parte de dinâmicas do contexto escolar, sendo apresentadas por diversas situações e materiais (Brasil, 2017), busca-se pela possibilidade da manifestação da subjetividade marcada no tipo de letra empregada pelo infante, pois, na literatura lacaniana e benvenistiana sobre subjetividade, encontram-se formas de compreender o que é subjetivo na língua. No entanto, as formas imprensa e cursiva de letras como sistema alfabético implicado à subjetividade tendem a ser negligenciadas.

Objetiva-se, então, problematizar a questão da subjetividade no emprego das formas imprensa e cursiva de letras durante o período de alfabetização. Para isso, este estudo, de fundamento teórico, promove uma abordagem reflexivo-exploratória, buscando levantar informações sobre as formas imprensa e cursiva de letras, refletindo sobre a relação com a subjetividade, considerando perspectivas teóricas sobre o tema. Nesse sentido, a arquitetura teórica do estudo estrutura-se a partir de autores selecionados para responder ao problema: Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2020) e Faraco (2012) fundamentam a psicogênese, o letramento e a intencionalidade dialógica da escrita; Silveira (2022) confere a base histórico-pedagógica sobre as transformações dos tipos de letra nos cadernos escolares; e fornecem base conceitual: Benveniste (1958, 1970) sobre a subjetividade na linguística da enunciação, conjuntamente com Lacan (1999) da base psicanalítica para interpretar a singularidade do sujeito e a interpelação normativa do Outro.

Essa seleção de base teórica justifica-se pela propriedade dos autores na temática e pela complementaridade das propostas entre si. Esse recorte garante subsídios para as reflexões aqui propostas, promovendo olhares complementares sobre os fatos estudados.

Cabe ainda elucidar que se adotou a expressão ‘formato imprensa de letras’ conforme orientado em habilidades na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), para terminologias como 'bastão' e 'letra de forma', ou ainda, ‘letra de imprensa maiúscula’. Embora haja diferença conceitual entre essas expressões, para fins desta pesquisa, homogeneizou-se tais significações para fazer oposição conceitual entre Letra de imprensa e Letra cursiva. Ainda, convém informar que o sintagma Estado Nascente deriva da expressão “linguagem em estado nascente”[4] empregada por Jakobson (1973, p. 34) ao tratar dos campos de interesse da Linguística. O autor mobiliza esse sintagma quando aborda aspectos da linguagem relacionados aos tipos de afasia. Aqui esse sintagma assume a significação de início da escrita escolar marcado pela compreensão pelo estudante dos formatos de grafia que o sistema alfabético da língua comporta. Não se refere ao fato processual que se inicia antes da escola, com as diversas maneiras de interagir socioculturalmente com a criança, gerando condições para o letramento/alfabetização.

Como macro-organização estrutural, este estudo parte de uma breve retomada de conceitos que permitem as inter-relações de ideias aqui registradas sobre alfabetização, problematiza a questão do formato de letras (imprensa ou cursiva) na alfabetização e finaliza com ponderações sobre a língua escrita em estado nascente e o ato subjetivo do escrevente inicial.

[4] Neste artigo, a expressão foi especializada para “escrita em estado nascente”, mantendo a significação da proposta cunhada por Jakobson, mas mobilizada para a modalidade escrita da língua.

O QUE É A ALFABETIZAÇÃO? ESCRITA EM ESTADO NASCENTE

Conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização é para a criança um processo ativo de construção de conceitos que vai além da memorização dos signos gráficos. Segundo as autoras, mesmo antes de terem contato com o ensino escolar formal, as crianças formulam hipóteses próprias sobre a lógica da escrita, evoluindo através de etapas graduais de compreensão. Observando as ideias de Ferreiro e Teberosky (1999), deve-se considerar que as crianças passam, antes e durante o ensino formal, por essas etapas de construção de hipóteses que as autoras chamam de *psicogênese da linguagem escrita*. Sabe-se que esse processo é uma construção e ressignificação que acontece a partir das vivências que a criança tem com a cultura letrada, sendo tanto o letramento, como o ensino da escrita, atravessados por questões políticas e socioculturais.

Já, de acordo com Soares (2020), a alfabetização pode ser definida como a apropriação da escrita enquanto tecnologia, termo cunhado pela autora como o aprendizado de procedimentos específicos para a codificação e decodificação de textos. Tanto essa autora quanto Faraco (2012) vêem a alfabetização como uma parte do processo de letramento. Esse que se pode entender como sendo de ampla aplicabilidade nos mais diferentes contextos sociais, culturais e cognitivos da leitura e escrita. Assim, a alfabetização precisa fazer sentido para quem aprende, pois dela nasce a necessidade de avançar no conhecimento. É quando a alfabetização vai fornecer as ferramentas do sistema gráfico, num processo que não acaba em si, é amplo, social e cultural, ultrapassando as estruturas da escola.

Embora a alfabetização e o letramento sejam processos distintos e com definições próprias, acontecem de forma simultânea e integrada. A aquisição da técnica da escrita não é

um estágio anterior ao letramento, ao contrário, o aprendizado do sistema ocorre justamente por meio da inserção da criança em práticas sociais reais de leitura, dentro de contextos de uso efetivo da língua e produção textual e é assimilada de maneira mais eficaz quando a criança é exposta a atividades de letramento (Soares, 2020).

Crianças que não passaram pelo contato do uso efetivo e cultural da escrita, o letramento, antes da escola, terão a necessidade de vivenciar esse entendimento do uso social da escrita nas variadas formas. Isso é necessário para uma melhor assimilação, bem como para encontrar significado na sua aprendizagem, a fim de perceberem a necessidade e até mesmo o desejo de aprender (Faraco, 2012).

Dado o exposto, quando a criança entende o sistema de escrita alfabética, percebe que a fala é uma sucessão de sons formada por unidades menores e essas unidades são representadas graficamente pelas letras (Soares, 2020). A escrita alfabética possui uma base fonológica que pretende a representação mental e abstrata dos sons que compõem o sistema da língua (Faraco, 2012).

Também é sabido que, mesmo antes da apropriação da escrita formal, as crianças já possuem uma pré-concepção e uma construção pessoal sobre a escrita e uma demanda da superação de etapas graduais. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), as crianças inicialmente manifestam o nível pré-silábico, utilizando rabiscos e signos próprios para representar o que acreditam ser a escrita. Posteriormente, desenvolvem a hipótese silábica (com ou sem valor sonoro) e a silábico-alfabética, em que alternam entre a representação de sílabas e letras isoladas. O processo culmina no nível alfabético, quando o aluno finalmente compreende e domina a relação funcional entre o som e a letra.

Faraco (2012) defende que o processo de alfabetização deveria estar guiado pelo uso sociointeracional da linguagem

escrita, que toda atividade que envolva esse processo seja significativa

> apreender a escrita como atividade humana (tendo, portanto, claros condicionantes sócio-históricos), interacional (dá-se entre pessoas socialmente organizadas; destina-se a um interlocutor real ou presumido), significativa (produz significações para o interlocutor e pressupõe uma resposta compreensiva) e materializada na substância gráfica (Faraco, 2012, p. 16).

Tão importante quanto as questões de intencionalidade e sentido na aquisição da escrita e da leitura é o entendimento de como essa construção acontece também pelo viés cognitivo. A partir de uma base fonológica, a escrita alfabética tem como referência os sons da língua baseando-se na fonética e adaptando algumas especificidades ao sistema gráfico, como a pontuação, para tentar suprir aspectos que somente a oralidade é capaz de enfatizar (Faraco, 2012). Essa capacidade de relacionar os sons com as letras é chamada de consciência fonológica. O aprendiz deve ser capaz de perceber que essa capacidade envolve as consciências lexical, silábica e fonêmica, também deve ser capaz de distinguir significante de significado, ainda perceber que as palavras têm segmentos e identificar os fonemas (Soares, 2020).

Hodges e Nobre (2012) apontam que aprender a ler e a escrever exige intensa atividade cognitiva, metacognitiva e metalinguística por parte do aluno. A cognição, de forma ampla, envolve os processos internos de interpretação da realidade e tomada de decisão, como a atenção, a memória e a linguagem. Na prática, o estudante precisa internalizar a orientação da escrita e a morfologia das letras e seus respectivos sons. Além disso, o processo requer a compreensão das regras de combinação silábica e da relação grafofonêmica,

em que regras ortográficas gerenciam as variações entre as letras e os fonemas que elas representam.

A escrita e sua aquisição perpassam por intencionalidade, pois é preciso que a criança perceba sentido para aprender. Deve-se levar em consideração o seu caráter sociointeracional e que a criança traz consigo um conceito sobre a escrita muito antes do ensino formal. Será, na maioria das vezes, dentro do ambiente escolar que ela encontrará meios de estabelecer conexões entre a oralidade e a língua escrita, assim terá o suporte necessário para apropriar-se do sistema alfabético.

O QUE SE DIZ SOBRE AS FORMAS IMPRENSA E CURSIVA DE LETRAS?

Silveira (2022) buscou analisar os tipos de letra em cadernos arquivados em um centro de memória brasileiro, do período de 1937 até 2014, no Rio Grande do Sul, registrando que houve uso majoritário da letra cursiva nesse período. Os dados interpretados a partir de uma perspectiva histórica, ideológica e pedagógica de como as relações de ensino e aprendizado são moldadas trazem um panorama sobre o porquê da prevalência, ou não, de determinado tipo de escrita.

Os apontamentos da pesquisa em relação à letra cursiva mostram que, em uma análise histórica, ao longo das décadas, há uma transição entre o rigor estético e a flexibilização metodológica. Entre 1937 e 1943, constatou-se o uso exclusivo da letra cursiva, caracterizado por domínio técnico elevado com caneta-tinteiro desde o início da alfabetização, também aponta para possível prática de "passar a limpo" a partir de rascunhos para evitar rasuras. O uso exclusivo e a busca pela perfeição estética estenderam-se ao período de 1952 a 1976, em que os cadernos evidenciam uma forte preocupação com a beleza e a elegância do traçado alinhada aos modelos caligráficos vigentes. Nesse período, recorria-se a atividades repetitivas, como "encher linha", e à cópia, método validado

por manuais pedagógicos para aprimorar a grafia e treinar a velocidade da escrita (Silveira, 2022).

Já entre 1979 e 1989, embora a hegemonia da letra cursiva tenha se mantido, o cenário educacional passou por uma transição importante ao romper com a rigidez dos séculos anteriores, que visavam atender às demandas de mercado com uma caligrafia rápida e perfeitamente legível. Nesse momento, ganhou força o debate sobre a "flexibilização da escrita", um movimento que passou a tolerar traçados menos perfeitos, priorizando a agilidade no processo de aprendizagem em detrimento da estética impecável (Silveira, 2022).

Por fim, nos períodos mais recentes, há uma progressiva redução do uso da letra cursiva. Na década de 90, esse uso ainda prevalecia na maioria dos cadernos, pois, apesar do surgimento das teorias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que recomendavam adiar o uso da cursiva para fases avançadas, a lenta propagação desses conceitos atrasou o impacto prático nas salas de aula. Esse desuso consolidou-se definitivamente entre 2000 e 2015, quando a exclusividade da letra cursiva despencou nos registros do primeiro ano escolar, um declínio diretamente impulsionado pela instituição do ciclo de alfabetização, pelas novas políticas curriculares e pelas reformulações nos programas de formação de professores no país (Silveira, 2022).

Em relação ao uso da letra de imprensa, os apontamentos trazem que esse tipo de escrita passou por uma grande evolução no seu uso escolar. Inicialmente, ela era utilizada com pouca expressividade, servindo apenas para dar destaque a alguma informação nas páginas. No entanto, a partir da década de 1990, ela começou a emergir junto com outras letras e ganhou força total e exclusividade nos anos 2000. A autora destaca que a ascensão está associada às teorias construtivistas e as políticas públicas educacionais (Silveira, 2022). Ferreiro e Teberosky (1999), nos seus estudos, registram que há uma preferência na escolha por esse tipo de letra pelas próprias

crianças. Conforme as pesquisadoras, isso se justifica por dois motivos:

> [...] primeiro, porque as formas estáveis em maiúscula de imprensa precedem majoritariamente, no total de amostragem, as formas em cursiva, indicando claramente a origem pré-escolar deste conhecimento (já que, recordemos, na Argentina a letra escolar é a cursiva); segundo, porque a qualidade da escrita é nitidamente superior em imprensa do que em cursiva. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 208-209).

Documentos oficiais de alfabetização, como o Pró-letramento (2008) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012), passaram a recomendar expressamente o uso da letra de imprensa maiúscula nos primeiros momentos da alfabetização justificando o fato por serem unidades separadas e apresentarem traços regulares e uniformes, facilitando o reconhecimento e leitura pelas crianças, em virtude de serem significativamente mais fáceis no manuseio das letras grafadas por crianças pequenas. Já pelo viés cognitivo, ao facilitar a escrita, a letra maiúscula libera a atenção do aluno para entender como a escrita funciona.

O acesso a diferentes tipos de letras faz parte das leituras e escritas que as crianças terão contato durante a alfabetização (Faraco, 2012). Limitar esse contato a um único tipo de letra reduz as experiências e diminui suas capacidades no letramento. Segundo Morais (2012), o ensino da letra de imprensa é indicado nos primeiros anos escolares porque o seu traçado mais simples permite maior atenção no momento da escrita quando a criança pode refletir sobre quantas letras uma determinada palavra tem e qual o grafema deve representar o som.

O uso desse padrão gráfico auxilia o estudante a segmentar as unidades sonoras e estruturais da palavra. Como resultado, favorece o avanço na compreensão das correspondências entre a linguagem oral e a escrita, bem como na percepção das relações entre as partes e o todo. Pelo fato de a escrita maiúscula não ter as letras enlaçadas, percebe-se o início e o fim de cada uma e pode-se "observar melhor a identidade de cada letra da palavra, a ordem em que as letras ocorrem, quantas letras compõem a palavra, quais são iguais e quais são diferentes" (Morais, 2012, p. 135).

Quanto ao ensino da letra cursiva, faz-se necessário considerar que, na sociedade letrada, nem todo texto é escrito em letra maiúscula, mas sim o contrário, portanto é imprescindível o ensino de outras tipografias e a partir dessas reconhecer as mais variadas idiossincrasias de cada autor de manuscrito - a escrita manual (Morais, 2012). O uso da letra cursiva oferece diversos benefícios cognitivos e motores durante o processo de alfabetização, como a ativação das áreas cerebrais da linguagem, o planejamento, o controle motor e a memória de trabalho. A letra cursiva favorece uma integração mais eficiente entre a percepção visual, o planejamento motor e a codificação linguística, com benefícios para o aprendizado da leitura e escrita. Ainda, contribui para a fluência da escrita e ajuda na automatização do gesto gráfico, entendido como gesto motor individual de onde resulta o manuscrito (Johann; Silva, 2025).

Com relação à introdução da letra cursiva no aprendizado escolar, conforme Soares (2020), esse movimento deve acontecer quando a criança já se encontra no nível alfabético e possui boa coordenação motora fina. Cabe ressaltar que alguns estudantes demandam mais tempo para consolidar esse traçado, sendo fundamental respeitar o ritmo biológico e cognitivo de cada um.

Ao longo da história da alfabetização, a escola, que ocupa uma função discursiva, articulou os tipos de letra (imprensa e

cursiva) às exigências ideológicas de cada época. Sob uma perspectiva lacaniana, a instituição escolar e o currículo operam na posição do Grande Outro - a instância simbólica que fornece o código e regula a linguagem do sujeito. Se inicialmente esse lugar discursivo era pautado pela disciplina, higiene e agilidade, impondo o predomínio da letra cursiva, a modernidade tecnológica e as contribuições do construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1999) reconfiguraram esse campo, legitimando a letra de imprensa ao centralizar na atividade cognitiva da criança. Assim, a entrada do estudante no espaço escolar envolve uma subjetivação estrutural, na qual a validação de sua mensagem passa pela submissão ao código tipográfico promovido pela escola enquanto agente da ordem simbólica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) orienta que é pelas práticas sociais, por meio das expressões linguísticas, que as dinâmicas humanas se manifestam. Dentre essas expressões, situa-se a linguagem verbal também manifestada pela escrita, através da qual se pode interagir como sujeito social e cultural e marcar os próprios conceitos e valores. Dentre as competências específicas relativas às linguagens, a BNCC orienta que, para o Ensino Fundamental anos iniciais, deve-se compreender a linguagem como meio de expressão da subjetividade e identidade e utilizar também da escrita para esse fim (Brasil, 2017).

Sobre o tipo de letra, o documento orienta que nos 1° e 2° anos do ensino fundamental o aluno deve focar na compreensão do sistema alfabético, sendo capaz de codificar e decodificar os fonemas em grafemas e que tome por conhecimento *os vários formatos do alfabeto, como letras imprensa e cursiva*, maiúsculas e minúsculas (EF01LP11), assim como escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva (EF02LP07). O reconhecimento e o uso prático dos diferentes tipos de letras (EF15LP05) são ações que se

estendem do 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2017).

Partindo da hipótese de que o ato linguístico de passagem do formato imprensa para a letra cursiva manifesta subjetividade, apresenta-se, a seguir, o conceito de subjetividade a partir das perspectivas benvenistiana e lacaniana. Entende-se que a proximidade teórica pretendida pode contribuir para a discussão e aprofundamento da proposta deste artigo sobre alfabetização.

O QUE É A SUBJETIVIDADE NA PROPOSTA DE ÉMILE BENVENISTE E NA DE JACQUES LACAN?

Em um dos seus textos clássicos, "Da subjetividade na linguagem", Benveniste (1958, p. 286) assevera que a subjetividade é a "capacidade do locutor para se propor como 'sujeito'". Para o autor, o *eu* é empregado para se dirigir a um *tu*, que também pode assumir o papel de *eu*, pois, na linguagem, essa polaridade é fundamental. O *eu* e o *tu* precisam um do outro para serem concebidos, já que o *eu* pressupõe o *tu* assim como a subjetividade instaura a intersubjetividade. A compreensão de si ocorre a partir do contraste. Na e pela teoria enunciativa de Benveniste, a subjetividade é expressa por meio de um *eu* que enuncia pela linguagem e por meio dela o sujeito se marca. Nesse sentido, a linguagem tem papel fundamental, manifesta marcas de subjetividade, constitui e é constituída pelo *homem*. A partir desses apontamentos, Benveniste (1958) indica determinadas marcas linguísticas que demonstram a subjetividade na linguagem, como a marca de *pessoa*, apresentada pelos pronomes pessoais, especificamente o *eu* e o *tu*.

No que se refere a esse aspecto, Benveniste (1958, p. 288) destaca: "é na instância de discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como sujeito". Isto é, a cada apropriação da língua o locutor se marca como sujeito de linguagem por

marcas de subjetividade. Nesse sentido, os indicadores da *dêixis*, pronomes demonstrativos, advérbios e adjetivos, são organizadores das relações de espaço/tempo em função do sujeito (eu-tu/aqui/agora). As marcas de *tempo* também são destacadas pelo teórico, tais como as flexões dos verbos. Vale asseverar que o "presente" é a referência temporal na enunciação, "o tempo em que se fala" (Benveniste, 1958, p. 289).

Em 1970, com a publicação do capítulo "O aparelho formal da enunciação", Benveniste ratifica e torna objetiva a proposta de relação intrínseca entre subjetividade e linguagem, já esboçada em "Da subjetividade na Linguagem" (1958) e, em outros capítulos que abordam o tema, como "A natureza dos pronomes" (1956) e "A linguagem e a experiência humana" (1965). Em "O aparelho formal da enunciação", o autor afirma ser fundamental a distinção entre o emprego das formas e o emprego da língua. Nesse sentido, a enunciação se dá por um ato individual de funcionamento da língua, em que ocorre a produção do enunciado. De acordo com o autor, esse processo pode ser estudado de diversas maneiras, tais como, pela realização vocal, pela semantização da língua ou pela realização da enunciação em seu quadro formal.

Nesse aspecto, o locutor, ao se apropriar do aparelho formal da língua, implanta o *outro* e, durante a enunciação, utiliza índices específicos e procedimentos acessórios. Assim, a enunciação é compreendida como uma alocução que também postula um alocutário. A partir disso, é possível identificar os índices de pessoa (relação *eu-tu*), o primeiro termo referente a quem profere a enunciação; o segundo, alocutário. Da enunciação, pode-se observar, ainda, os índices de ostentação (por exemplo *este* e *aqui*), que remetem também a situação da enunciação. Esses elementos só possuem correspondência no momento da enunciação, isto é, em cada nova enunciação, eles designam o novo pelo viés do locutor. As formas temporais também são destacadas por Benveniste (1970, p. 85, grifos do

autor), uma vez que “[o]s ‘tempos’ verbais cuja forma axial, o ‘presente’, coincide com o momento da enunciação, fazem parte deste aparelho necessário”.

Para Benveniste (1970), a categoria de tempo possui relevância, pois somente na e pela enunciação esta é produzida. Ressalte-se que o tempo presente é instaurado pela enunciação, sendo, portanto, a origem do tempo. Para o autor, essa é a única possibilidade de o homem viver o agora, ou seja, pela inserção do discurso no mundo pelo tempo presente. O estudioso também destaca determinadas classes de signos que existem pela enunciação, tais como *eu*, *aquele* e *amanhã*. Além disso, é possível observar determinadas condições necessárias para o funcionamento de funções sintáticas, por exemplo, a interrogação, que suscita uma resposta; a intimação, a qual destaca pedidos ou ordens; a asserção, que, ao comunicar uma certeza, manifesta a presença do locutor; e os indicadores de modalidade. Benveniste (1970), nesse texto, aponta alguns desdobramentos que mereceriam estudos, por exemplo a distinção entre enunciação falada e escrita, esta faz com que quem escreva se enuncie no ato de escrever e no interior de sua escrita.

Nesse sentido, cabe observar que da criança em processo de alfabetização, no ambiente escolar, é exigido uma série de abstrações, pois a criança deve ter consciência da língua como uma realidade distinta do emprego que se faz da língua. Desse modo, a relação entre os sons (fonema) e as letras (grafema) convertem a língua em uma imagem de língua, sendo a criança convocada a se desprender do falar como única atividade comunicacional, inserindo-se no mundo dos signos traçados a mão.

Benveniste (2014, p. 179) entende que a escrita não procede da fala pronunciada, mas sim de uma linguagem interior. É nessa perspectiva que a criança em alfabetização escolar enuncia por meio de palavras representadas simbolicamente como imagens materiais da língua. A partir

desses apontamentos e tendo por base a escrita infantil, pode-se considerar a subjetividade no ato linguístico de escrever manifesto por um sujeito constituído sob a condição de intersubjetividade.

Flores *et al*. (2008, p. 43) pontuam que há "um Benveniste leitor da filosofia analítica anglo-saxã, colaborador do psicanalista Jacques Lacan". Essa interlocução histórica, contudo, exige o reconhecimento de distinções e convergências epistemológicas centrais. Benveniste (1958) propõe uma reflexão sobre a subjetividade, inserida no que hoje se entende por campo teórico da Linguística da Enunciação. Conforme supracitado, a subjetividade é a passagem do locutor a sujeito na e pela língua em um ato linguístico individual presente e intersubjetivo voltado a um *tu*. Lacan, no terreno da Psicanálise, postula um sujeito descentrado e dividido pelo inconsciente, fundado pela ordem simbólica e marcado pela falta. A despeito das especificidades de cada arcabouço, ambos convergem no princípio de que o sujeito não preexiste à estrutura simbólica: a subjetividade não é uma essência biológica ou psicológica prévia, mas um efeito da inscrição na linguagem. Para fins deste estudo, mobilizam-se pontualmente as noções benvenistianas de enunciação, seu aparelho formal e (inter)subjetividade em diálogo com os conceitos lacanianos de significante, instância simbólica do Grande Outro e assujeitamento.

Em Lacan (1999, p. 21), o "[eu] não é outra coisa senão o lugar do falante na cadeia do discurso". O sujeito lacaniano constitui-se a partir de sua imersão no campo dos significantes, entendidos como os elementos materiais da linguagem que operam de forma articulada na cadeia discursiva. Conforme assevera o autor, "não há sujeito se não houver um significante que o funde" (Lacan, 1999, p. 195). Esse processo de fundação decorre da interpelação do Grande Outro, a ordem simbólica, as leis da cultura e as instituições que antecedem e determinam o indivíduo. Ao ingressar na linguagem, o sujeito aliena-se

nessa estrutura para se fazer reconhecer, constituindo seu desejo a partir da mediação do Outro.

A articulação entre a subjetividade na linguagem e o traço gráfico no início da escolarização requer uma advertência epistemológica fundamental: a subjetividade não se reduz, de modo simplista ou determinista, a uma escolha formal entre letra cursiva ou de imprensa. As formas imprensa ou cursiva não produzem nem contêm a subjetividade em si mesmas. O traço gráfico no manuscrito escolar atua, antes, como o suporte material e a superfície significante na qual as tensões da subjetivação se inscrevem.

Por um lado, à luz da teoria lacaniana, os modelos de letra (cursiva ou imprensa) funcionam como demandas normativas emanadas do Outro institucional (a escola, as diretrizes estatais e as exigências pedagógicas de cada época), diante das quais o aprendiz é confrontado com o imperativo da adequação para ter seu dizer validado. Por outro lado, sob a perspectiva benvenistiana, a apropriação do sistema alfabético da língua pela criança não constitui uma reprodução puramente mecânica: ao grafar, o infante mobiliza o aparelho formal da enunciação, pressupondo o *tu* no ato de escrever. Assim, as formas imprensa e cursiva de letras na alfabetização tornam-se um *lócus* analítico não por espelhar a linguagem interior do aluno, mas por materializar o embate entre a regulação prescrita da norma escolar (Lacan) e a emergência da singularidade enunciativa do sujeito (Benveniste).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza teórica, bibliográfica, pois utilizou-se de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos e digitais; exploratória, já que buscou levantar informações sobre o tipo de grafia e a relação com a subjetividade (Severino, 2017). Por não se tratar de uma

investigação empírica aplicada com *corpus* de produções gráficas de crianças, o estudo orienta-se pela problematização conceitual e pelo diálogo interdisciplinar entre os campos da alfabetização, da psicologia e da linguística.

O percurso metodológico estruturou-se em três momentos integrados: 1) Levantamento e seleção bibliográfica, quando realizou-se uma busca intencional por obras fundamentais e diretrizes normativas contemporâneas que tematizam a alfabetização, as políticas de ensino da escrita e os tipos de traçado gráfico (com destaque para Faraco, 2012; Ferreiro; Teberosky, 1999; Soares, 2020; Morais, 2012; Silveira, 2022; Brasil, 2017), em consonância com as obras fundantes sobre a constituição do sujeito da linguagem em Émile Benveniste (1958, 1970) e Jacques Lacan (1999). 2) Leitura analítica e categorização temático-conceitual e confrontações temáticas em torno de dois eixos: (a) a normatização das formas imprensa *versus* cursiva nas diretrizes e práticas pedagógicas; e (b) os conceitos de aparelho formal da enunciação, relação *eu-tu*, significante e a instância do Outro. 3) Articulação reflexiva e ensaística na qual os conceitos teóricos foram tensionados criticamente para construir ponderações interpretativas acerca do valor simbólico do formato imprensa e cursiva de letras no período nascente da escrita escolar.

NA ESCRITA NASCENTE, O FORMATO DE LETRA IMPRENSA OU CURSIVA PODE SER INDICADOR DE SUBJETIVIDADE?

A perspectiva histórica sobre a alfabetização e o formato de letra imprensa e cursiva traz desafios, quer pelos recortes que inevitavelmente são necessários e deixam em segundo plano teóricos sabidamente fundamentais, quer pelas articulações propostas que nem sempre são passíveis de serem colocadas lado a lado. Entretanto, optou-se por assumir os

riscos e ponderar sobre a inter-relação desses temas tão caros nos cenários educacionais.

Vale observar, inicialmente, a alfabetização entendida como a apropriação da escrita pelo estudante, normalmente ocorrida nos primeiros anos de idade escolar. Esse processo se inicia, na maioria das vezes, pelo aprendizado da letra de imprensa, especialmente sua versão maiúscula, pois é essa grafia que o aprendiz vivencia socioculturalmente. Parte, então, para aquisição da letra cursiva, com as particularidades inerentes à essa letra no sistema alfabético. Nessa esfera, os formatos de letra que o estudante necessita adquirir durante os anos iniciais estão pré-estabelecidos a partir de parâmetros que moldam o processo de ensino e aprendizagem em estado nascente da criança. Pode-se, então, sinalizar que as diretrizes educacionais estão permeadas pelo conjunto de ideias, crenças e valores dos diferentes períodos históricos que influenciam a concepção adequada de compreender o ensino da língua escrita, de modo que a cada instrução que o aluno recebe em sala de aula acontece um quadro dialógico onde o aluno é marcado pelo discurso vigente.

Silveira (2022) entende que ensinar um formato de letra em vez de outro não é só uma decisão técnica, mas uma forma de moldar as pessoas para o tipo de sociedade que se quer construir em cada época. Essa ideia coaduna-se com uma perspectiva de Lacan (1999), que defende que as pessoas são formadas e transformadas pelas regras da linguagem. Se assim for, pode-se conjecturar que, quando as práticas escolares normatizam os corpos e os gestos gráficos das crianças, seja com vistas à formação de cidadãos disciplinados pela caligrafia de imprensa, seja sob o apelo à autonomia pela letra cursiva, opera-se uma ação formativa da própria ordem simbólica sobre o aprendiz. Nesse contexto, propõe-se aqui uma aproximação teórica: o formato da letra pode ser compreendido, analogamente, como um elemento significante no interior do discurso pedagógico. Embora Lacan

(1998) formule a noção de significante no âmbito da estrutura da linguagem e do inconsciente, definindo a letra como o "suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem" (p. 498), postula-se, para fins reflexivos, que o modelo gráfico prescrito pela escola funciona como uma insígnia cultural. Isto é, uma marca material e valorativa arbitrada pela instituição que antecede a criança e interpela o seu modo de inserção e identificação no espaço letrado.

Sendo o sujeito um produto da linguagem que o cerca, entende-se que, na acepção lacaniana, a subjetividade não é inata, mas é constituída no momento em que o indivíduo é apropriado pelo sistema de signos. Dessa maneira, o formato de letra que a criança tem contato durante a alfabetização tange a influência do Outro, representado pelo Estado e suas instituições de ensino, onde, para a criança se perceber reconhecida e integrada ao social, submete-se a um formato de letra. Ainda por um olhar lacaniano, pode-se considerar a submissão a um formato como um assujeitamento a vontade do Outro onde a subjetividade que se forma é a do sujeito disciplinado, pois é a partir dessa assujeição que o sujeito é reconhecido e visto como pertencente ou como alguém que não quer pertencer ao recusar a apropriação de um modelo de letra. Desse modo, a intencionalidade apontada por Faraco (2012) como condição fundante para a apropriação da escrita e para o letramento articula-se a essa necessidade de filiação simbólica, pois é no anseio de se fazer reconhecer perante o Outro social que o aprendiz constrói o sentido e o desejo de grafar.

Com relação ao formato imprensa, em uma época em que há uma flexibilização do ensino guiado pelas ideias construtivistas de Ferreiro e Teberosky (1999), pode-se discorrer que existe o desejo por um sujeito mais ativo e protagonista, de maneira que a criança tenha mais tempo para criar e aprender no seu próprio ritmo, encaminhando-se à forma cursiva. Porém, vale ressaltar que por uma perspectiva

lacaniana o sujeito da época do construtivismo continua sendo um sujeito dentro da cadeia do discurso, e essa liberdade é apenas a nova regra do Outro que captura a subjetividade dessa criança contemporânea.

Com as considerações tecidas, compreende-se que a mobilização da letra imprensa ou cursiva pode ser observada também como uma maneira de o sujeito se manifestar pela linguagem. Dessa forma, apesar de sua importância para o desenvolvimento da criança, a efetiva realização da escrita nascente, em sala de aula, dependerá do modo como o aprendiz se percebe em uma sociedade letrada. Ao se pensar que a subjetividade do sujeito é atravessada por questões socioculturais, como os momentos históricos e as diretrizes curriculares que moldam o aprendizado escolar, um dos indícios de subjetividade que o escrevente inicial usa, nesse ambiente, muitas vezes, desafiador, é o emprego da letra em seus formatos (Lacan, 1999).

Com relação às considerações sobre subjetividade propostas por Benveniste, entende-se que a escrita, ao ser materializada pelo traço gráfico, possibilita ao sujeito que está sendo alfabetizado a concretização em material linguístico de algo que, de certa maneira, se encontra como abstração no seu imaginário - a linguagem interior em transposição à escrita, pois, como aponta Benveniste (2014, p. 131), “da palavra ao desenho da palavra realiza-se um salto imenso”

Nesse sentido, destaca-se a proposição de Silva (2011) ao tratar da aquisição da linguagem pela perspectiva enunciativa benvenistiana. Para a autora, ao mesmo tempo em que a criança se apropria de formas da língua para atualizar em discurso, ela é apropriada pelo discurso do *tu* (interlocutor), uma vez que é necessário o ingresso na estrutura relacional da língua, a qual está desde sempre submetida. Com relação à alfabetização, entende-se que a criança, ao ingressar no âmbito escolar de aquisição da língua escrita, além de já manifestar aspectos da linguagem que a constitui como sujeito, terá

atravessado, na sua constituição subjetiva, as imposições do outro, que também contribuirá para a sua constituição de *homem* letrado. Isso implicará que o modo de utilização dos formatos imprensa e cursiva terá as impressões do *eu* e do *tu* concomitantemente (intersubjetividade), isto é, na concepção benvenistiana, o *tu* é instaurado no ato linguístico de enunciar - é a subjetividade que instaura a intersubjetividade.

Recontextualizando os movimentos enunciativos na aquisição da linguagem da criança, propostos por Silva (2011): conjunção *eu-tu* - dependência da criança ao discurso do outro e disjunção *eu/tu* - separação criança-outro (autonomia), é possível inferir que os formatos imprensa e cursiva correlacionam-se com os movimentos enunciativos de aquisição da linguagem falada. Essa possibilidade fundamenta-se no fato de o formato imprensa apontar para uma possível subordinação do estudante ao formato imprensa institucionalizado (*tu*), muito mais aproximado da reprodução (cópia) do que da autonomia linguística. Nesse sentido, a subjetividade manifestada implica em maior aproximação com o lugar de locutor; sendo o formato cursivo o *locus* onde o sujeito movimenta a passagem de locutor a sujeito, pois nessa forma ocorre a inscrição subjetiva da criança na escrita, de maneira que a relação *eu/tu* na enunciação torna-se autônoma e sob a responsabilidade do *eu* na instauração do *tu*.

A partir dessas ponderações e ao articular a teoria enunciativa benvenistiana, compreende-se que a adoção pelo escrevente inicial da forma cursiva indica a subjetividade do sujeito marcada na e pela linguagem. Esse sujeito é inserido no mundo letrado, na maioria das vezes, quando já possui internalizada a língua falada. Nesse aspecto, mecanismos inerentes ao processo de enunciação já se encontram configurados no indivíduo. Assim, constata-se que, mesmo com as diretrizes impostas pelo Estado e pelas exigências de professores(as) e educadores(as) sobre a periodização adequada da apropriação das distintas formas de letras,

conforme os anos escolares, a criança apropria-se da língua escrita a partir do dispositivo inerente à linguagem (aparelho formal da enunciação) que também a singulariza como sujeito no mundo.

Nessa perspectiva, propõe-se uma maneira de observar como o uso do modelo imprensa ou cursiva de letras demonstra uma possível relação de como o sujeito, dotado de linguagem e, consequentemente, de subjetividade, insere-se na cultura letrada e de como por ela é afetado. Para isso, entende-se que o ambiente escolar exerce uma determinada força que pode ser considerada centrípeta durante o processo de apropriação da escrita, ao direcionar os estudantes para um mesmo "lugar" e um mesmo modo de aprendizagem, marcando como os estudantes devem escrever, por meio de normas. Como demonstrado pela BNCC (2017), espera-se que, a partir de um determinado período escolar, o estudante tenha conhecimento sobre a escrita com letra cursiva e imprensa. Entende-se, no entanto, que, nesse processo, atua uma outra força, definida como centrífuga, isto é, que "empurra" para fora desse meio engessado de aprender a escrita. Essa força citada é impulsionada pela subjetividade na língua, a qual, além da marcação dessa pessoa como sujeito, apresenta-se pela escolha da letra e individualização do traço gráfico.

Ao propor essa maneira de observar a apropriação das formas gráficas, verifica-se que há um sujeito que marca a subjetividade, esta indissociável da linguagem, e constitutiva do sujeito. É possível, portanto, tecer algumas considerações acerca desse pensamento. Em primeiro lugar, o processo de aprendizagem da escrita é moldado por um ambiente normativo, em que o aprendiz precisa se adequar ao que a escola define, além disso é o início da escrita do sujeito na sociedade letrada e num ambiente institucionalizado, o que se sabe ser importante para o futuro. Em segundo lugar, pensando especificamente no aprendizado e na forma das letras, imprensa ou cursiva, compreende-se que o emprego da

forma cursiva, além de outras características estruturais, como por exemplo, o seu traçado particular e o tamanho, demonstram a singularidade do sujeito que emprega a língua, expondo que os traços de subjetividade se imprimem na língua escrita, mesmo que esta ainda esteja em estado nascente. Pode-se pressupor, assim, que a apropriação da língua escrita na alfabetização, especialmente a forma cursiva, indica subjetividade, já que, na perspectiva adotada, o locutor já tem a capacidade de se propor como sujeito na e pela enunciação escrita e deixar rastros na e pela linguagem que enuncia.

Por fim, sustenta-se que a marca de subjetividade impressa no formato de letra cursiva desloca a visão pedagógica, durante a alfabetização, de algo essencialmente tecnicista das cópias, alicerçado pela repetição da forma imprensa, para uma concepção de ato enunciativo, demonstrado pelo uso da forma cursiva. Enquanto prática escolar, o emprego da forma cursiva é visto, neste artigo, como uma maneira de observar a subjetividade do discente que enuncia na e pela linguagem. Espera-se que, a partir dessa perspectiva, a prática de escrita cursiva seja encarada não simplesmente como um modo de averiguar se o(a) estudante está de acordo ou não com as regras do "bem escrever", mas sim como como uma das possibilidades desse escrevente se inscrever como sujeito de linguagem pela escrita. Assim, pretende-se que o(a) estudante seja observado como um indivíduo que se marca como sujeito de linguagem pelas características próprias do emprego da forma cursiva. Além disso, sugere-se que o ambiente escolar entenda a alfabetização como um ato linguístico que transborda as fronteiras socioculturais impostas, encaminhando a escrita nascente como uma possibilidade do aprendiz se manifestar como sujeito de linguagem.

AINDA ALGUMAS PONDERAÇÕES ...

Procurou-se discutir questões relativas ao emprego das formas imprensa e cursiva de letras no que diz respeito à subjetividade que emana no ato de alfabetização em ambiente escolar. Para observar essas possíveis relações, utilizou-se, como perspectiva teórica, as noções de subjetividade cunhadas por Émile Benveniste e Jacques Lacan. Entende-se, todavia, que as possibilidades de leitura expostas são um viés de observação, uma vez que se objetivou uma análise teórico-reflexiva sobre o tema em questão. Assim, indica-se que estudos futuros aprofundem essa possibilidade interpretativa, concernente a práticas de realidades empíricas escolares.

Pensando no que diz respeito à apropriação das formas gráficas pelo escrevente inicial durante o processo de aprendizagem escolar, propõe-se que a escola pode funcionar como uma força que faz com que os estudantes precisem se adaptar às normas estabelecidas pelo Estado (Lacan). Por sua vez, compreende-se que a subjetividade possa funcionar como uma força oposta, a qual distancia o aprendiz desse modo único de concepção de aprendizagem da língua escrita. Entende-se, a partir dessa perspectiva, que o locutor enquanto sujeito, na apropriação da língua, se manifesta subjetivamente durante esse processo, o que o singulariza como sujeito da linguagem. Desse modo, o emprego e as particularidades da forma cursiva de letra demonstram “um homem falando com outro homem”, como destacou Benveniste (1958, p. 285), isto é, um homem se marcando pela subjetividade durante o processo de aprendizagem da língua escrita - embora a forma imprensa faça parte também desse movimento.

A partir dos pressupostos lacanianos, entende-se que a subjetividade da criança é moldada pelos direcionamentos do Outro, compreendido como as instâncias exteriores que uniformizam o tipo de ensino no ambiente da escola. Nessa perspectiva, o aprendiz tem a sua subjetividade atravessada

pelos moldes de um currículo estabelecido para configurar um sujeito com maior ou menor grau de disciplina, além disso que necessita se adaptar e agir conforme os parâmetros institucionais. Desse modo, o traço gráfico na escrita nascente ultrapassa a condição de mera aquisição técnica ou motora, configurando-se como um espaço simbólico de interpelação e inscrição do sujeito. Importa reiterar que a subjetividade aqui assumida não se confunde com voluntarismo, escolha individual espontânea ou mera idiossincrasia estética no traçado.

Pelas acepções teóricas delimitadas neste estudo, a subjetividade constitui-se como um efeito da e na linguagem. Ela emerge na tensão entre a apropriação do aparelho formal da enunciação, pelo qual o escrevente inicial se institui na posição de *eu* perante um *tu* alocutário, na esteira de Benveniste (1958, 1970), e a necessária confrontação com a ordem simbólica do Grande Outro (Lacan, 1999), materializada nas exigências curriculares e na cultura gráfica da escola. Portanto, a forma imprensa e cursiva da letra e o gesto que a inscreve no papel não produzem a subjetividade por si sós, mas materializam o próprio conflito fundante da escolarização: o movimento em que a criança, ao submeter-se às convenções e demandas normativas da escrita social, abre brechas para marcar sua posição de sujeito e sua inscrição singular no universo letrado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem (ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência). Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto**: pacto pela alfabetização na idade certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: https://cdn.mec.gov.br/basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 jun. 2026.

BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II.** Tradução de Eduardo Guimarães *et al*. Campinas, SP: Pontes, p. 68-80, 1989 [1965].

BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral.** Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luíza Neri. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, p. 277-283, 1976 [1956].

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luíza Neri. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, p. 284-315, 1976 [1958].

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. *In*: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.* Campinas, SP: Pontes, p. 81- 90, 1989 [1970].

BENVENISTE, Émile. **Últimas aulas no Collège de France (1968 e 1969).** Organização de Jean-Claude Coquet e Irène

Fenoglio; tradução de Daniel Costa da Silva *et al*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FARACO, Carlos A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. E-book. p. 14. ISBN 9788572447201. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788572447201/. Acesso em: 28 abr. 2026.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLORES, Valdir do Nascimento *et al*. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

JAKOBSON, Roman. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. *In*: **Linguística e comunicação**. Tradução de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. 6. ed. São Paulo, Cultrix, 1973, 162 p.

JOHANN, Magali Maria; SILVA, Thomaz Edson Veloso da. Letra cursiva na alfabetização: entre evidências científicas e diretrizes curriculares. **Caderno Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 22, n. 8, p. e17635, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n8-291. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/17635. Acesso em: 24 set. 2026.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, p. 496-533, 1998 [1957].

LACAN, Jacques. **O Seminário**: Livro 5: As Formações do Inconsciente (1957-1958). Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

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

SILVA, Carmem Luci da Costa. Os movimentos enunciativos da criança na linguagem. **Revista da ABRALIN**, *[S. l.]*, v. 10, n. 4, 2011. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1104/1027. Acesso em: 8 jul. 2026.

SILVEIRA, Alessandra Amaral da. Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, *[S. l.]*, v. 22, n. 1, p. e230, 2022. DOI: 10.4025/rbhe.v22.2022.e230. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/58750. Acesso em: 30 abr. 2026.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2020. E-book. p. 17. ISBN 9786555414059. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555414059/. Acesso em: 30 abr. 2026.

Recebido em 09 de julho de 2026.

Aprovado em 30 de julho de 2026.