

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

ORGANIZADORA

Giovanna Ofretorio de
Oliveira Martin Franchi

ISBN 978-85-7221-576-3

2026

Bruna Carvalho

ENSINO DA LETRA CURSIVA:

REFLEXÕES À LUZ DO ENFOQUE
HISTÓRICO-CRÍTICO

RESUMO:

O capítulo analisa o lugar do ensino da letra cursiva no processo de alfabetização à luz do enfoque histórico-crítico, tomando-a como conteúdo escolar e mediação cultural da apropriação da escrita, em contraposição a abordagens que oscilam entre sua supressão e o treino mecânico. Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico e documental, orientado pelo materialismo histórico-dialético, com levantamento no Portal de Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico, a partir dos descritores *ensino da letra cursiva*, *letra cursiva e alfabetização* e *alfabetização e caligrafia*, sistematizando o material por eixos histórico, pedagógico e neurológico. Os resultados indicam que o lugar da cursiva é historicamente variável e atravessado por projetos de escolarização; que a prescrição curricular não assegura sua efetivação, favorecendo práticas fragmentadas e, por vezes, terceirizadas à família; e que argumentos neurocognitivos reforçam a relevância da escrita manual, sem substituir o debate pedagógico sobre finalidades e organização do Ensino. Defende-se o ensino “por bases” como estratégia de sistematização, ao explicitar regularidades de traçado e favorecer progressão e fluência, e fundamenta-se, com Saviani e Martins, que a automatização/segunda natureza libera recursos psíquicos para operações superiores e para a escrita como atividade intelectual.

Palavras-chave: alfabetização; caligrafia; pedagogia histórico-crítica; psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

O ensino da letra cursiva tem sido, ao longo da história da educação, objeto de controvérsias no campo da alfabetização, oscilando entre as abordagens tradicionais e tecnicistas, as propostas construtivistas e também defesas de sua supressão ou secundarização sob o argumento de desnecessidade em contextos marcados pela cultura digital. Em contraposição a essas abordagens dicotômicas, este capítulo toma a letra cursiva como conteúdo escolar e como mediação cultural do processo de apropriação da escrita, defendendo que sua discussão precisa ser recolocada no terreno das finalidades educativas, da organização do ensino e do desenvolvimento psíquico dos estudantes. O capítulo tem como objetivo geral analisar o lugar do ensino da letra cursiva no processo de alfabetização à luz do enfoque histórico-crítico, articulando contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para sustentar a necessidade de um ensino intencional, sistemático e progressivo. Como objetivos específicos, busca-se: mapear diferentes perspectivas (histórica, pedagógica e neurológica) presentes na produção acadêmica sobre a temática; discutir a proposta de ensino da cursiva por bases como possibilidade de organização didática do conteúdo caligráfico; e fundamentar a defesa do ensino da letra cursiva por meio dos conceitos de automatismo, segunda natureza, memória e operações racionais (análise, síntese, comparação, generalização e abstração), evidenciando sua relação com a elevação da escrita à condição de atividade intelectual.

Do ponto de vista do método, a investigação se orienta pelo materialismo histórico-dialético, compreendendo o ensino da escrita como prática social e historicamente determinada e a escola como instância de socialização sistemática das objetivações culturais. Em termos de metodologia, realizou-se um estudo de natureza bibliográfica e documental, com levantamento e seleção de publicações a

partir de buscas no Portal de Periódicos CAPES, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Google Acadêmico, utilizando-se os descritores: ensino da *letra cursiva*, *letra cursiva e alfabetização* e *alfabetização e caligrafia*. O material reunido foi submetido à leitura analítica e à sistematização por eixos temáticos, de modo a compor um quadro interpretativo que contemplasse: (a) a historicidade dos modelos de escrita e dos discursos de escolarização; (b) a dimensão pedagógico-curricular e suas traduções no trabalho docente; e (c) argumentos contemporâneos no âmbito das neurociências relacionados à escrita manual. Por esse percurso, o capítulo sustenta que a defesa do ensino da letra cursiva, sob o enfoque histórico-crítico, exige superar tanto as abordagens construtivistas quanto as tradicionais e tecnicistas, recolocando a questão na unidade entre conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013) e apontando para a necessidade de aprofundar encaminhamentos didáticos que garantam um ensino significativo, com sentido e continuidade ao longo do processo de alfabetização.

DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DA LETRA CURSIVA

As perspectivas sobre o ensino da letra cursiva e da caligrafia no processo de alfabetização são amplas e evidenciam um campo de debates históricos, pedagógicos e científicos, tensionado entre tradições escolares, demandas contemporâneas ligadas à cultura digital e estudos que atribuem à escrita manual benefícios ao desenvolvimento. Neste item, discute-se a relação entre alfabetização e ensino da cursiva a partir das perspectivas histórica, pedagógica e neurológica.

Ao mobilizar essas perspectivas, parte-se do pressuposto de que o ensino da cursiva não se reduz a uma escolha técnica ou

estética: a permanência, o enfraquecimento ou o desaparecimento de determinados tipos de letra, em diferentes épocas, relaciona-se a disputas e projetos de escolarização que produzem modos específicos de formar sujeitos. Desse modo, as tipologias não se sucedem linearmente, mas coexistem e se sobrepõem nas práticas escolares, expressando finalidades sociais distintas (Silveira, 2022).

No debate atual, destacam-se duas exigências que atravessam a escola: a reconfiguração das práticas de leitura e escrita pela expansão das tecnologias digitais e, simultaneamente, a revalorização da escrita manual, acompanhada dos desafios de sua implementação. Nesse contexto, a BNCC, ao prescrever o conhecimento e o uso de diferentes formas de letras, recoloca a questão como direito de aprendizagem e como condição para uma alfabetização ampla, capaz de preparar o estudante para a diversidade gráfica dos textos em circulação (Johann e Silva, 2025). Por fim, enfatiza-se que os três enfoques não são campos isolados: o histórico ilumina contextos e deslocamentos de sentido; o pedagógico explicita escolhas curriculares e didáticas; e o neurológico contribui para compreender a integração entre processos motores e cognitivos, sem substituir a discussão pedagógica sobre finalidades, critérios e organização do ensino.

A PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DA LETRA CURSIVA

No final do século XIX e início do século XX, a escrita cursiva inclinada, associada aos modelos ingleses e norte-americano, difundiu-se na escola como padrão regular e funcional, adequada à circulação social da escrita e a demandas administrativas. A partir do início do século XX, porém, discursos higienistas passaram a normatizar tanto a forma da letra quanto as condições materiais do escrever (postura, iluminação, distância do papel e mobiliário escolar), vinculando o modo correto de se escrever à higienização do

corpo. Nesse contexto, a caligrafia vertical/redonda ganhou legitimidade como mais higiênica e moderna, consolidando-se em reformas e programas ao substituir recomendações anteriores favoráveis à inclinada (Fetter; Lima; Lima, 2010).

Esse processo histórico também explicita uma questão conceitual importante: caligrafia e escrita nem sempre foram termos estáveis. O próprio texto aponta que, nos anos 1920, a caligrafia podia ser entendida como fim (disciplina) ou como meio para a *boa letra*; seus sentidos como arte (ornamentação/beleza) e técnica (maneira de escrever) apareciam sobrepostos, e muitas defesas de modelos caligráficos se apoiavam nessa ambiguidade. Essa observação é importante porque nos permite tratar a cursiva não apenas como um *estilo*, mas como objeto histórico atravessado por finalidades escolares (disciplina, método, controle corporal, eficiência, comunicação) (Fetter; Lima; Lima, 2010).

Nos anos 1930 e 1940, o texto registra a consolidação de métodos e modelos específicos — como a caligrafia muscular (Método Palmer), voltada a uma escrita rápida e funcional — e apresenta o conjunto de modelos em circulação no século XX (vertical, redonda, spenceriano, muscular, cursiva escolar, bastão), indicando que a escola foi se tornando um espaço de padronização gráfica, ainda que nunca totalmente (Fetter; Lima; Lima, 2010).

A partir da década de 1980, ocorre nova inflexão: com a difusão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), desloca-se o foco do *traçado perfeito* para o processo de construção do conhecimento pela criança, e isso favorece, na prática, a priorização da letra de fôrma (bastão) no início da alfabetização. Um estudo realizado em escola pública de Porto Alegre ajuda a compreender os efeitos de verdade desse deslocamento: as análises apontam a produtividade do discurso da Psicogênese em determinar uma *letra ideal* para o início do processo, além da falta de consenso docente sobre a necessidade do ensino da cursiva (Silveira, 2022; Brito, 2013; Schwabe; Lottermann, 2021).

Recentemente, após a letra cursiva quase desaparecer de currículos em alguns países (como EUA e Finlândia), houve um movimento de retomada em estados como a Califórnia e províncias como Ontário, motivado pela comprovação de seus benefícios cognitivos (Cruz e Monteiro, 2025). No contexto brasileiro, com o slogan *alfabetização baseada em evidências* lançado com a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) do governo de Jair Messias Bolsonaro, tal discurso ganha força.

A história do ensino da cursiva revela que *qual letra ensinar* nunca é apenas decisão técnica, pois envolve projetos de escola, concepções de ensino e aprendizagem, e modos de organizar o trabalho pedagógico. A disputa reaparece, em novos termos, quando a sociedade altera as condições de circulação da escrita (tipografia, máquina de escrever, tecnologias digitais), e a escola busca reordenar suas finalidades.

A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA SOBRE O ENSINO DA LETRA CURSIVA

Do ponto de vista pedagógico, o debate contemporâneo sobre o ensino da letra cursiva costuma ser apresentado como busca de equilíbrio entre funcionalidade, desenvolvimento motor e objetivos da alfabetização. Parte das justificativas para a letra bastão fundamenta-se na facilidade de traçado e na correspondência com fontes de livros e telas — argumento que dialoga com a ideia de *primeiro garantir legibilidade e reconhecimento* (Oliveira, 2013). Essa é a racionalidade que sustenta, no cotidiano escolar, a eleição da letra bastão como entrada mais *simples* e *fácil* no universo gráfico.

A cursiva, por sua vez, é defendida por favorecer fluidez, rapidez e continuidade, além de funcionar como mediação para uma escrita mais automatizada em fases posteriores. Essa valorização,

contudo, não aparece de forma linear nas práticas: os dados de Porto Alegre mostram professoras que rejeitam atividades *mecânicas* apenas para aprender cursiva e, simultaneamente, alunos relatando que aprenderam a *letra emendada* em casa. Quando aprendem na escola, isso se associa ao caderno de caligrafia e ao treino de traçado, frequentemente enviado como tarefa domiciliar. Esse fenômeno pode ser interpretado como efeito combinado de tempos escolares limitados, múltiplas demandas e redução do investimento na legibilidade das escritas infantis, fazendo com que o ensino da cursiva seja, em alguns casos, compartilhado com a família — com possíveis consequências para as dificuldades de traçado (Cruz; Monteiro, 2025).

Nesse contexto, as políticas e diretrizes aparecem como mediadoras importantes. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) definia que a letra cursiva fosse introduzida de forma sistemática após a criança ter construído a hipótese alfabética, geralmente no 2º ano do Ensino Fundamental. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que os alunos devem conhecer e usar diversos tipos de letras (fôrma e cursiva) (Brasil, 2017). Ao mesmo tempo, registra-se posições divergentes entre professores sobre continuar exigindo a cursiva após sua aprendizagem, além da defesa da função comunicativa da escrita e a exigência de legibilidade (Schwabe; Lottermann, 2021; Fernandes; Bueno, 2025).

É importante explicitar que as políticas públicas podem garantir a presença dos conteúdos relacionados ao ensino da letra cursiva no currículo oficial, contudo, não definem automaticamente a presença no currículo real e nem as formas de que tal conteúdo será ensinado.

Além disso, quando o debate pedagógico incorpora a neurociência, a caligrafia passa a ser tratada não como estética, mas como dimensão do trabalho que envolve automatização e progressão. Alves e Silva (2021) defendem que rapidez e legibilidade devem ser trabalhadas desde cedo para que a criança automatize a caligrafia e

possa focar em outros domínios associados à escrita. Além disso, propõem uma progressão do ensino (da letra isolada à escrita de textos), destacando o papel do professor e da rotina de escrita na sala de aula.

No pós-pandemia, as pesquisas indicam que o afastamento das salas de aula e o aumento do uso de telas prejudicaram o desenvolvimento da motricidade fina, tornando o ensino da cursiva um dispositivo para recuperar essas habilidades (Cruz; Monteiro, 2025; Naitzke; Sá, 2025).

A controvérsia não se resolve pela simples escolha entre bastão e cursiva. O decisivo é compreender que a escrita, como prática cultural escolar, requer organização do ensino — tempo, sequenciamento, critérios e mediação docente — para que a aprendizagem não oscile entre dois extremos igualmente empobrecedores: de um lado, a supressão da cursiva como se fosse dispensável; de outro, sua manutenção como ritual de cópia sem relação com a atividade intelectual da escrita.

A PERSPECTIVA NEUROLÓGICA SOBRE O ENSINO DA LETRA CURSIVA

Na perspectiva das neurociências, a escrita manual, especialmente a cursiva, é defendida como prática que mobiliza redes neurais relacionadas à linguagem, ao controle motor e à memória de trabalho, distinguindo-se da digitação. Em síntese, quando se escreve de modo manuscrito ocorre a ativação de um conjunto mais amplo de áreas cerebrais envolvidas na linguagem, no controle motor e na memória de trabalho, quando comparada à escrita digitada ou ao uso exclusivo da letra no formato bastão (Fernandes; Bueno, 2025; Johann; Silva, 2025).

O treino caligráfico ajuda o cérebro a reconhecer melhor os caracteres. Existe uma conexão profunda entre os circuitos motores

da escrita e o circuito cerebral da leitura, portanto, crianças que escrevem à mão reconhecem as letras com mais facilidade (Alves; Silva, 2021). O esforço motor e a concentração exigidos pela escrita cursiva favorecem a retenção de informações e a compreensão de conteúdos de forma mais eficaz do que a anotação em teclados, onde os movimentos dos dedos são iguais para todas as letras (Fernandes; Bueno, 2025).

Contudo, o treino caligráfico não pode ser reduzido ao *treinar por treinar* ou a uma perspectiva tecnicista. A escrita manuscrita exige preparação psicomotora (do corpo ao braço, do braço aos dedos) e uma organização de atividades que sustente o desenvolvimento da motricidade ampla e fina (Schwabe; Lottermann, 2021). Essa formulação dialoga com os achados sobre a cópia escolar: o estudo mostra que dificuldades de caligrafia podem persistir, e que estratégias como cópia mecânica podem atenuar parcialmente incorreções em alguns momentos, mas não garantem, por si só, estabilização do desempenho; por isso, o desafio pedagógico é organizar intervenções que articulem gesto gráfico, controle motor e exigências cognitivas da escrita (Angelo *et al.*, 2024).

Por fim, a aprendizagem da escrita exige que o cérebro *recicle* áreas originalmente destinadas ao reconhecimento de objetos para identificar a orientação e a identidade única de cada letra (como diferenciar as letras *b, d, p, q*) (Angelo *et al.*, 2024).

A perspectiva neurológica, mesmo quando afirma benefícios, não autoriza transformar a cursiva em *fim em si*; ela reforça que o ensino deve ser pensado como meio para o desenvolvimento da linguagem escrita e que ênfases excessivas no formato da letra podem desmotivar e criar barreiras, sobretudo em crianças com dificuldades na coordenação motora fina. Em suma, embora a tecnologia desafie a permanência da escrita manual, as pesquisas indicam que a letra cursiva continua sendo um instrumento pedagógico vital, pois integra movimentos físicos complexos com funções cognitivas superiores,

sendo fundamental para uma alfabetização completa e para o desenvolvimento intelectual do estudante (Fernandes; Bueno, 2025). Assim, os argumentos desta perspectiva contribuem para deslocar o debate do plano meramente estético, isto é, a escrita cursiva aparece como prática que integra coordenação motora, atenção e memória, mas sua potência depende do modo de organização do ensino (progressão, finalidade e significado), evitando tanto o abandono quanto a imposição formalista.

ENSINO DA LETRA CURSIVA A PARTIR DAS BASES

O ensino da letra cursiva *por bases* ou *bases das letras* pode ser compreendido como uma estratégia didático-metodológica de organização sistemática do conteúdo caligráfico, na qual as letras são agrupadas segundo semelhanças de traçado e movimentos motores, em vez de seguir a ordem alfabética tradicional. Essa forma de organização pressupõe que a criança, ao dominar um repertório de gestos gráficos recorrentes, amplia sua capacidade de generalização, relacionando uma letra à outra a partir de regularidades formais, e não apenas por repetição isolada (Alves; Silva, 2021; Camini, 2010).

Do ponto de vista pedagógico, o ensino por bases utiliza critérios de sequenciação que procuram reduzir sobrecargas iniciais e favorecer a consolidação do gesto: prioriza-se, em geral, a simplicidade e a semelhança do traçado, a incidência das letras no vocabulário infantil, e a prevenção de confusões perceptivas, especialmente em letras facilmente reversíveis. Com isso, pretende-se deslocar a caligrafia de um treino disperso e cumulativo para um ensino que explicita o que se repete, o que varia e o que distingue cada grafema no interior de um conjunto de movimentos (Alves; Silva, 2021; Oliveira, 2013).

Essa lógica se articula diretamente à ideia de que a escrita manual envolve um componente caligráfico que precisa ser trabalhado com ensino explícito, prática/exercício e tempo, pois a mera cópia mecânica, embora possa atenuar certas incorreções, não se mostra plenamente eficaz para estabilizar aprendizagens do gesto manual e assegurar a qualidade dos traços. Nesse sentido, a abordagem por bases contribui para qualificar a prática, na medida em que permite transformar o processo de ensino e aprendizagem da letra cursiva em um processo intencional, progressivo e criterioso, voltado à automatização do gesto gráfico para que o estudante avance na fluência e, conseqüentemente, possa mobilizar maior disponibilidade cognitiva para dimensões superiores da escrita (Angelo, *et al.*, 2024).

No plano das unidades de aprendizagem, materiais didáticos evidenciam uma proposta de agrupamentos que distinguem letras maiúsculas e minúsculas e organizam conjuntos por *bases* (por exemplo, bases associadas a determinados movimentos recorrentes), explicitando que as bases ativam os movimentos e que esse repertório deve ser trabalhado em diferentes níveis de complexidade. Além disso, os materiais delimitam ações docentes esperadas, todavia organizar, informar, oferecer as bases, problematizar e intervir não podem ser reduzidas ao preenchimento isolado de fichas de treino da caligrafia, mas sim uma de conduzir conscientemente a apropriação do gesto gráfico como conteúdo escolar.

Para que o ensino por bases não recaia no formalismo, é decisivo explicitar que o gesto gráfico se constitui pela combinação de elementos básicos (linhas retas e curvas), os quais, ao se articularem em diferentes posições e sequências, conferem singularidade às letras. Em termos didáticos, a nomeação e a análise das partes constitutivas das letras (por exemplo, *laço*, *argola*, *arco*, *barriga*), quando vinculadas ao reconhecimento de padrões e ao controle direcional do traçado, podem favorecer a consciência do que está sendo aprendido e a consolidação do repertório motor, conectando compreensão e execução (Guimarães; Silva, 2017).

Por fim, ao situar essa proposta no conjunto mais amplo de debates sobre o ensino da letra cursiva, importa reforçar que *ensinar por bases* não deve ser equivalente à defesa do ensino da caligrafia como fim em si mesma (Angelo *et al.*, 2024). Ao contrário, trata-se de uma estratégia que busca garantir condições objetivas de aprendizagem da escrita manuscrita, com progressão e mediação docente, evitando que o ensino oscile entre a supressão do conteúdo, como ocorreu na perspectiva construtivista, ou sua redução a exercícios repetitivos desconectados da escrita como atividade intelectual, conforme ocorre em perspectivas pedagógicas tradicionais e tecnicistas.

Nessa direção, questionamos: como os conceitos de automatização e segunda natureza (Saviani, 2021), o desenvolvimento da memória e as operações racionais (análise, síntese, comparação, generalização e abstração) (Martins, 2013) podem fundamentar o ensino da letra cursiva na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural?

ENSINO DA LETRA CURSIVA: REFLEXÕES SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

A Escola Nova criticou a Escola Tradicional por centrar o trabalho educativo na transmissão do saber escolar. O autor considera procedente tal crítica, uma vez que o objetivo a ser alcançado definirá os métodos e práticas a serem empregadas na escola, entretanto, na Escola Tradicional ocorreu uma inversão, “[...] na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia” (Saviani, 2021, p. 17). Consequentemente, afirma o autor, os teóricos da Escola Nova reduziram a transmissão de conhecimento ao âmbito mecânico, anticriativo, e como sinônimo de negação da liberdade. “Entretanto,

é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (Saviani, 2021, p. 17).

O que o autor ressalta sobre o automatismo é que só aprenderemos diversos conteúdos e/ou a executar diversas atividades se exercitarmos os mecanismos para dominar tais conteúdos e/ou atividades. Saviani (2021) exemplifica que, para aprender a dirigir, é necessário repetir os movimentos até que se fixem e se tornem automáticos, convertendo-se em segunda natureza. Enquanto o sujeito precisa concentrar-se em cada ação, sua atenção permanece capturada pelos aspectos técnicos, o que restringe a liberdade e a criatividade na condução. Desse modo, a liberdade na realização de uma atividade depende do domínio dos atos que a compõem, alcançado quando seus mecanismos são fixados, sendo assim, é a automatização que cria condições para exercê-la com maior liberdade.

O mesmo é válido para a atividade de ler e escrever. No início, o aluno gagueja, lê sílaba por sílaba, executa lentamente os movimentos da escrita. Com o passar do tempo, executando as mesmas tarefas várias vezes, vai internalizando tais ações e as executa automaticamente e liberta-se da atenção aos aspectos técnicos para executar operações mais complexas. Por exemplo, um aluno do 1º ano do ensino fundamental que já lê algumas palavras, frente à proposta de ler um pequeno texto de trás para frente não executará com automatismo e liberdade como um adulto que já tornou o ato de ler e escrever sua segunda natureza. Para os alfabetizados, segundo Saviani (2021), a leitura e a escrita passam a ser exercidas com tamanha naturalidade que o sujeito tende a não se imaginar privado dessas capacidades e até encontra dificuldade para recordar o período em que era analfabeto, contudo, trata-se de habilidades adquiridas historicamente, não desenvolvidas de modo espontâneo.

Enfim, é necessário que se crie um *habitus*, frente às diversas atividades que são aprendidas, para que a aprendizagem crie uma

situação irreversível, mas isso não se dará de modo natural, espontâneo e imediatamente prazeroso. É preciso repetir várias vezes para que haja uma real fixação dos conteúdos. “Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em, pelo menos, quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável” (Saviani, 2021, p. 19), para que os alunos aprendam e fixem os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo. Porém, se a aprendizagem não se completa, ou seja, se não é criada a situação irreversível dos diversos conteúdos apreendidos, isso acarretará na regressão e os alunos esquecerão o que foi ensinado, todavia, não se tornou um *habitus*, um órgão de sua individualidade. “Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta reversão” (Saviani, 2012, p. 19). Portanto, Saviani (2021) sustenta que o trabalho educativo precisa se desenvolver ao longo de um tempo suficiente para que as habilidades e os conceitos efetivamente se convertam em *segunda natureza* nos alunos, o que demanda continuidade como característica constitutiva da educação.

Do ponto de vista do ensino da escrita, essa discussão permite recolocar a letra cursiva como um conteúdo que não se justifica por sua *beleza*, mas por sua função na constituição de um *habitus* na aprendizagem da língua escrita que integra gesto, e funções psíquicas como percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem (Martins, 2013). Em termos concretos, o ensino da cursiva envolve a aprendizagem de mecanismos específicos — direção do traçado, continuidade do movimento, ligações regulares entre letras, proporções e alinhamento em pauta — cuja automatização reduz o custo atencional da ação de como traçar as letras, ampliando a disponibilidade psíquica para operações mais complexas (planejamento sobre o que escrever, organização do texto, revisão, coesão etc.). Essa formulação converge com estudos que destacam que a cursiva favorece fluência e automatização do gesto gráfico e pode contribuir para legibilidade e coesão textual, desde que ensinada

progressivamente e em consonância com o ritmo de aprendizagem dos estudantes (Johann; Silva, 2025).

Entretanto, é preciso diferenciar uma defesa histórico-crítica do ensino da cursiva de duas posições igualmente empobrecedoras: a supressão do conteúdo, como se o domínio do gesto gráfico fosse irrelevante para a alfabetização ou como se fosse algo desenvolvido naturalmente após o aluno estar alfabetizado; e o ensino da caligrafia como rotina de treino repetitivo desconectada da escrita como atividade de linguagem, isto é, comunicação e expressão do pensamento. Nossa experiência docente (na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) e na gestão escolar (coordenação pedagógica, direção escolar e supervisão de ensino) mostra que, quando não há consenso e organização do ensino, o ensino da letra cursiva tende a aparecer reduzida ao caderno de caligrafia e a treinos enviados para casa, na expectativa da participação familiar, contudo, o resultado é a persistência das dificuldades no traçado e em outras dimensões da aprendizagem da língua escrita. Esse dado reforça a necessidade de tratar a cursiva como conteúdo escolar sistematizado, cuja apropriação não pode ser terceirizada à família, abandonada ou secundarizada no planejamento didático-pedagógico.

A psicologia histórico-cultural permite avançar no argumento ao explicitar que a aprendizagem escolar implica formas específicas de desenvolvimento das funções psíquicas, entre elas a memória. Tal função psíquica não pode ser reduzida ao estigma escolanovista de memorizar é um ato *decoreba sem sentido*. Sendo assim, é fundamental distinguir entre processos naturais e culturais de memorização e compreender que a consolidação de aprendizagens requer ativação repetida de conteúdos de modo significativo, pois o fortalecimento e a estabilização dos registros dependem da reutilização da rede funcional, conseqüentemente, sem retomadas com sentido e significado dos conteúdos escolares, os vestígios dos mesmos tendem a se dissipar no psiquismo humano, com prejuízo à fixação e à evocação dos conteúdos já aprendidos (Vygotski, 2012; Martins, 2013).

No ensino da cursiva, isso significa que o aluno não automatizará o gesto apenas *fazendo uma vez* ou *quando tiver vontade*. É verdade também que o automatismo necessário para a escrita manuscrita, especialmente a cursiva, não se dará com treinos exaustivos, o que pode criar no educando certa aversão a esse tipo de escrita. Tornar a aprendizagem da letra cursiva a segunda natureza dos indivíduos supõe seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos conhecimentos relevantes sobre a letra cursiva a serem apropriados pelos indivíduos (Saviani, 2021).

Transpondo tais categorias para o ensino da letra cursiva, compreende-se que a seleção implica definir quais dimensões do conteúdo caligráfico serão efetivamente objeto de ensino — não apenas o *desenho* das letras, mas também os traços básicos recorrentes, os padrões de ligação entre grafemas, a direcionalidade do movimento, a proporcionalidade e o alinhamento na pauta, bem como critérios de legibilidade e fluência; a organização diz respeito à ordenação interna desses saberes, de modo a assegurar progressão do gesto ao grafema e do grafema à palavra e ao texto, evitando tanto a dispersão quanto a introdução abrupta de formas complexas; a distribuição remete à definição de em que anos/séries e em quais momentos do ciclo de alfabetização a cursiva será socializada, garantindo continuidade entre introdução, sistematização e consolidação do uso, sem transferir o conteúdo para fora da escola; a dosagem refere-se ao nível de aprofundamento atribuído a cada etapa, isto é, quanto se exigirá em termos de controle do traçado, automatização do gesto, velocidade com legibilidade e uso funcional da cursiva em atividades de registro e produção escrita; por fim, a sequenciação corresponde à seriação planejada do próprio conteúdo da cursiva em uma turma, estabelecendo conjuntos e retomadas (por exemplo, por *bases* de movimento), alternando apresentação, prática orientada e aplicação em situações significativas de escrita, de modo que o exercício não se converta em treino vazio, mas em mediação para a apropriação cultural da linguagem escrita. Nesse sentido, não defendemos o retorno às abordagens

tradicionais e tecnicistas sobre o ensino da letra cursiva, mas enfatizamos a necessidade de planejar situações sistemáticas de ensino e aprendizagem nas quais os conteúdos relativos à letra cursiva sejam trabalhados com sentido e significado aos educandos.

O vínculo entre memória, ensino sistemático e aprendizagem da letra cursiva se torna ainda mais evidente quando se considera que a alfabetização — enquanto apropriação cultural da linguagem escrita — exige operações racionais (análise e síntese; comparação; generalização; abstração) para que o estudante reconheça regularidades e utilize o que aprendeu em novas situações. Tais operações não se organizam como uma sequência rígida, mas operam simultaneamente no curso do pensamento, ora como figura, ora como fundo, a depender dos objetivos de ensino e do conteúdo em jogo (Carvalho; Martins, 2024).

No ensino da letra cursiva, as operações racionais incidem sobre objetos didáticos precisos — unidades e relações internas do grafismo que podem e devem ser explicitadas. A análise recorta componentes do traçado (pontos de início e término, direção, curvaturas, ligações, proporções e alinhamento) e a síntese recompõe essas partes no gesto contínuo que produz a letra e suas conexões. A comparação confronta letras e ligações de uma mesma base, identificando semelhanças e distinguindo variações que alteram a identidade gráfica, o que favorece classificações e previne confusões. Desse processo decorrem a generalização — quando o estudante reconhece regularidades do movimento e as aplica a novas letras e palavras — e a abstração, pela qual apreende um esquema geral de traçado (a base) e o utiliza para produzir casos particulares, deslocando-se da imitação pontual para o domínio de um sistema. Por isso, o ensino da cursiva por bases, para além de treinos isolados, pode constituir uma intervenção didática coerente com o enfoque histórico-crítico: ao agrupar letras por regularidades de movimento e explicitar critérios (famílias de traço, pontos de transição, direcionalidade), organiza a mobilização do pensamento no interior do conteúdo caligráfico e

transforma um conjunto disperso de cópias em um sistema aprendível, cuja apropriação requer progressão, retomadas e intervenção docente — e não o simples preenchimento de fichas de treino isolado.

Por fim, a aprendizagem da cursiva pode ser compreendida pela dinâmica figura-fundo (Carvalho; Martins, 2024). No início, traços, ligações e controle motor tendem a se impor como figura (exigindo grande investimento atencional), enquanto o planejamento e a produção de sentido permanecem como fundo. À medida que os mecanismos do traçado se automatizam e se convertem em *habitus* ou segunda natureza, as unidades antes figurais recuam ao plano de fundo, liberando recursos psíquicos para que palavras, frases e textos se tornem figura no processo de escrita, em consonância com a ideia de que a automatização de mecanismos é condição para que a atividade intelectual se eleve a patamares mais complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou contribuir para o debate sobre o ensino da letra cursiva na alfabetização, situando-o como objeto historicamente disputado e frequentemente reduzido a uma falsa alternativa entre abordagens tradicionais, tecnicistas e construtivistas. Ao articular diferentes perspectivas (histórica, pedagógica e neurológica), procurou-se delimitar o terreno em que a questão deve ser recolocada: não como escolha estética, mas como problema de conteúdo escolar, organização do ensino e apropriação cultural da escrita.

Entre as potencialidades do estudo, destaca-se a explicitação de fundamentos da pedagogia histórico-crítica em diálogo com a psicologia histórico-cultural, para sustentar a defesa do ensino sistemático da letra cursiva. A discussão sobre automatismo, segunda natureza e operações racionais permite compreender a caligrafia

como mediação que, ao se consolidar, libera recursos psíquicos para dimensões superiores da escrita, deslocando o foco do *como traçar* para o planejamento e a produção de sentidos. Do mesmo modo, ao considerar evidências e análises de práticas escolares, o capítulo evidencia que a mera prescrição curricular não assegura a efetivação do conteúdo, pois persistem fragilidades como falta de consenso docente, tempos escolares reduzidos e tendência à terceirização do ensino da cursiva para a família, frequentemente por meio de exercícios descontextualizados.

Por outro lado, reconhece-se como fragilidade (e como agenda de continuidade) o fato de que o texto, embora sustentado teoricamente, sob o enfoque histórico-crítico, a necessidade do ensino da cursiva, ainda demanda maior aprofundamento quanto aos encaminhamentos didáticos capazes de assegurar um ensino significativo e com sentido. Em especial, torna-se necessário avançar na explicitação de sequências, critérios e intervenções que articulem progressão técnica (traços, ligações, legibilidade e fluência) com práticas reais de linguagem (leitura, registro, estudo e produção textual), evitando que o ensino se restrinja ao preenchimento de fichas e, ao mesmo tempo, garantindo a sistematização indispensável à consolidação do gesto gráfico. Nessa direção, indica-se como desdobramento promissor detalhar, à luz do enfoque histórico-crítico, propostas didáticas que integrem o ensino por bases, a continuidade/retomadas e a avaliação formativa, de modo a reafirmar a cursiva como instrumento para uma alfabetização plena e para a elevação cultural da escrita escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A.; SILVA, M. A caligrafia como alavanca do desenvolvimento da escrita. *In*: ALVES, R. A.; LEITE, I. (org.). **Alfabetização Baseada na Ciência: manual do curso ABC**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021, p. 401-416.

ANGELO, W. F. *et al.* A cópia escolar enquanto atividade parcialmente atenuante de incorreções caligráficas na alfabetização. **Lingvarvm Arena**, v. 15, p. 11–27, 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. MEC/SEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 12.03.2021.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização 2019**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 03 mar. 2026.

BRITO, A. A. **Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de Porto Alegre**. 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107933/000945373.pdf?seque>. Acesso em: 02 mar. 2026.

CAMINI, P. Normalizando as escritas infantis: a caligrafia do Alfa e Beto. **Travessias**, Cascavel, v. 4, n. 2, p. 1–19, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=702078556019>. Acesso em: 03 mar. 2026.

CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. A mobilização do pensamento e as operações racionais: contribuições para o processo de alfabetização. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 138–154, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/62069>. Acesso em: 04 mar. 2026.

CRUZ, A. J. da; MONTEIRO, M. I. A letra cursiva no contexto pós-pandêmico: (res)significando seu lugar na sala de aula. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 18, n. 1, e12716, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/real.v18i01.12716>. Acesso em: 03 mar. 2026.

FERNANDES, Ap. D.; BUENO, E. S. da S. As implicações da letra cursiva no processo de ensino-aprendizagem: ensinar ou não? **Open Minds International Journal**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 153-164, maio/ago. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FETTER, S.; LIMA, E. L. da.; LIMA, G. C. **O ensino da escrita manual no Brasil: dos modelos caligráficos à escrita pessoal no século XXI**. 2010. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/fetter-sandro-lima-edna-lima-guilherme-o-ensino-da-escrita-manual-no-brasil.pdf> Acesso em: 02 mar. 2026.

GUIMARÃES, J. O.; SILVA, S. A. Design na Educação: uma estratégia para a escrita manual cursiva na era dos nativos digitais. **Projetica**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 45–58, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/24917>. Acesso em: 03 mar. 2026.

JOHANN, M. M.; SILVA, T. E. V. da. Letra cursiva na alfabetização: entre evidências científicas e diretrizes curriculares. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 8, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n8-291>. Acesso em: 03 mar. 2026.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

NAITZKE, A. F. C.; SÁ, C. dos S. C. de. Perfil caligráfico de escolares após retorno às aulas presenciais pós-pandemia. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 42, n. 129, p. 459-468, 2025. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/967>. Acesso em: 03 mar. 2026.

OLIVEIRA, T. A. de. A arte de alfabetizar. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 8, n. 10, p. 55-58, jul./dez. 2013.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 121-147.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

SCHWABE, C. R.; LOTTERMANN, A. BNCC e escrita cursiva: um estudo sobre as percepções dos professores da rede municipal de Lajeado-RS. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 3, p. 731-742, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2319>. Acesso em: 03 mar. 2026.

SILVEIRA, A. A. da. Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul em cadernos escolares de alunos (1937-2015). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, e230, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e230>. Acesso em: 02 mar. 2026.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Machado Libros, 2012.

Bruna Carvalho

Pedagoga (UNESP – Bauru), especialista em psicopedagogia (UNISAGRADO), mestre e doutora em educação escolar (UNESP – Araraquara). Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Jaú-SP.

E-mail: brucarvalho.unesp@gmail.com