

**A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA ESPONTÂNEA NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Aline Pavelski<sup>1</sup>  
Vanessa Lopes Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo**

Este artigo procura relacionar as experiências desenvolvidas ao longo do curso de Licenciatura em Pedagogia, mais especificamente o componente curricular de “Alfabetização e Letramento”, com elementos que foram observados nos estágios de educação infantil e anos iniciais, mais especificamente, sobre a importância da escrita espontânea no processo de alfabetização. Para tanto, retomamos as principais perspectivas do ensino de língua portuguesa, do associacionismo à psicogenética (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), da psicolinguística e da análise do discurso e dos estudos sobre alfabetização e letramento (SOARES, 2020). Na sequência, realizamos uma análise do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para a alfabetização, sobre aspectos conceituais relativos à alfabetização e ao letramento. A partir dessa análise, apresentamos os benefícios da escrita espontânea para discentes e docentes. Por fim, apresentamos uma proposta de prática pedagógica que investe na escrita espontânea como estratégia para o desenvolvimento das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita para assegurar nossa tese.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Escrita espontânea. BNCC.

**Introdução**

O estímulo em realizar esta pesquisa, objeto deste artigo, adveio da observação de uma sala de aula, de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada. A professora regente utiliza a escrita espontânea como um dos recursos no processo de alfabetização. As crianças gostam muito dessa prática, pois são motivadas a escrever e compartilham entre si, por meio de conversas, as suas criações. Essa prática não parece ser penosa para elas, que se dedicam a produzir

---

<sup>1</sup> Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR – Campus Curitiba. E-mail: pavelski.aline@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Tecnologia, Educação e Sociedade, UTFPR. Professora do Instituto Federal de Educação. E-mail: vanessa.ribeiro@ifpr.edu.br.

seus textos, e ficam descontraídas durante o compartilhamento do que escreveram. Então, pensando nessas observações, resolvi estudar, de maneira mais aprofundada sobre a escrita espontânea, para identificar como ela contribui para a alfabetização nas séries iniciais, sobretudo no 1o ano.

Além da observação do trabalho desenvolvido nesta turma, uma experiência pessoal também me serviu de estímulo para o estudo do tema em questão. É inevitável se apegar às memórias dos primeiros anos na escola quando se está imerso nesse contexto das primeiras leituras e escritas. Em suas palestras, Cortella<sup>3</sup>, por exemplo, costuma contar suas lembranças sobre a cartilha em que “Davi viu a uva” e que para ele, criado no Rio Grande do Sul, fazia todo sentido, mas que para outras crianças morando no Nordeste a recepção já não seria a mesma. Podemos encontrar também o relato de Paulo Freire no quintal de casa já com a liberdade para a escrita, conhecendo as primeiras letras, onde graveto e chão de terra batida faziam vezes de lápis e papel.

De Paulo Freire (1982), emprestamos o termo “palavramundo”. Se a leitura de mundo precede a leitura da palavra, no contexto de alfabetização a leitura precede a escrita. Logo, a escrita espontânea não pode ser um tema por si só sem que abordemos a importância da leitura feita pelo(a) docente para a criança e realizada pela própria criança antes mesmo da completa aquisição do código linguístico.

Por fim, a relevância desta pesquisa se justifica pelo fato de que, por meio do sistema de escrita, o indivíduo estabelece as mais variadas relações no mundo, é capaz de mostrar quem ele é e de se fazer ouvir. Assim, se faz necessário compreender a importância da escrita espontânea na alfabetização de um indivíduo.

A partir desses pontos que motivaram a pesquisa, foi utilizada a investigação a partir da revisão bibliográfica de artigos científicos, livros, legislação e documentos do Ministério da Educação que tratam a respeito da temática que será explorada no artigo.

Como base para este escrito, vamos refletir sobre a importância da escrita espontânea no processo de alfabetização ao longo do diálogo que traçaremos com diversos outros textos. Inicialmente, serão expostas as perspectivas do ensino da

---

<sup>3</sup> GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vhPdCHYxn6nxttdPQzhkVRRs/?format=pdf&lang=pt>.

língua portuguesa no campo da alfabetização, da associacionista e instrumental às novas perspectivas com a psicogenética. Na sequência, faremos uma análise do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe para a alfabetização, sobre aspectos conceituais relativos à alfabetização e ao letramento e seus riscos para a construção dos currículos municipais. A partir disso, serão explorados os benefícios da escrita espontânea para discentes e docentes. Por fim, será apresentada uma proposta de prática pedagógica que investe na escrita espontânea como estratégia para o desenvolvimento das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita. A ideia dessa proposta surgiu com a leitura das contribuições de Emilia Ferreiro, sobretudo quando ela alerta para o fato de que a teoria piagetiana não representa uma pedagogia com um conjunto de receitas a serem aplicadas em sala de aula e que cabe a docentes e pesquisadores, portanto, a tarefa de transformar o ambiente pedagógico.

### **Conceitos de alfabetização: da visão associacionista a novas perspectivas de ensino da Língua Portuguesa**

Com a conquista do direito à escolarização pelas camadas populares e o aumento no número de escolas Brasil afora, a mudança na qualidade da educação se tornou algo inevitável. Pensando no ensino de Língua Portuguesa, as crianças de classes mais pobres levaram para a sala de aula padrões culturais e variações linguísticas diferentes daquelas a que as instituições de ensino estavam acostumadas, pois até então predominava as da classe dominante. É importante ressaltar essa questão para se compreender como a distância entre o discurso da escola e o dos novos alunos vigente até hoje implica nas dificuldades que muitas crianças encontram para a aprendizagem da escrita. Além disso, é preciso rever aqui as dominantes teóricas da prática pedagógica do ensino de língua portuguesa que até os anos 60 detinha-se no ensino gramatical inadequado para o novo momento de participação das classes populares, mas do interesse do capital que precisava de mão de obra. Nesse sentido, a vertente desse ensino passa do foco gramatical para o pragmatismo e utilitarismo, emissor-codificador e recebedor-decodificador numa perspectiva instrumental.

Essa perspectiva passa a ser questionada a partir dos anos 80 pela Psicologia Genética, tendo Emília Ferreiro como pioneira na América Latina, e pelas ciências linguísticas, principalmente pela Psicolinguística e, sobretudo, pela Análise do Discurso em relação ao ensino da língua escrita. Assim, o aluno deixa de ser um sujeito passivo, dependente de estímulos externos, e passa a ser um sujeito ativo no processo de aquisição da linguagem oral e escrita em interação com o outro, com a própria língua. Segundo aponta Soares (2020, p. 119), a criança é dita como um *“sujeito ativo capaz de construir o conhecimento da língua escrita, interagindo com esse objeto de conhecimento”*. Relacionando com JOLIBERT (1994, p. 26), *“ensinar não é mais inculcar ou pré-digerir, mas, sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado”*.

Na perspectiva associacionista, o aluno deveria apresentar pré-requisitos para aprender a escrever. Ele precisaria saber todas as letras do alfabeto, depois junções silábicas, palavras e, por último, frases para ter a permissão para produzir textos, pois os erros ortográficos não eram vistos como parte do processo de aprendizagem. Esse critério de “pré-requisitos” e hierarquização de conhecimentos é refutado pela perspectiva psicogenética que considera os erros ortográficos como erros construtivos, objeto de análise pelo docente para conhecer as hipóteses de escrita das crianças e planejar novas intervenções que garantam avanços na produção escrita da turma.

Essa discussão nos leva a uma questão que pode inquietar pais, e muitos deles alfabetizados nesse contexto do associacionismo e por isso repetem os processos em casa com as crianças, e até mesmo docentes que, muitas vezes, inseguros de sua prática, perguntam-se como crianças que ainda não sabem ler e escrever podem produzir textos? Para tanto, buscaremos respostas na teoria psicogenética e da psicolinguística contemporânea, em que Emília Ferreiro e Ana Teberosky realizam suas pesquisas sobre o processo de construção infantil do sistema de escrita, de que as crianças mesmo antes de aprender a ler e a escrever de modo convencional já elaboram hipóteses de representação deste sistema.

No que se diz sobre a criança, desde a tenra idade, é possível localizar em suas produções tentativas de escrever, que se distinguem das de desenhar. Essas tentativas são de dois tipos, que, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191), são:

*“traços ondulados contínuos (do tipo de uma série de emes em cursiva), ou uma série de pequenos círculos ou de linhas verticais.”* Ainda que não seja global a semelhança do traçado quando comparado com a do adulto, identifica-se os dois tipos básicos de escrita nessa produção da criança. Os traços ondulados contínuos remetem à continuidade da escrita cursiva, e os riscos e círculos verticais descontínuos se relacionam com a descontinuidade da escrita impressa, em que uma letra é posicionada ao lado da outra, sem junções.

Com o passar do tempo, ocorre o progresso gráfico. Assim, a forma dos grafismos vai ficando mais definida, até que a criança produz as letras - isso em se tratando de casos em que não há intercorrências no seu desenvolvimento, hipótese essa utilizada no presente artigo. Não somente a maneira de reproduzir as letras vai evoluindo, mas a criança, também, vai ultrapassando a barreira do código e atinge o nível da escrita alfabética, quando ela já entendeu que os caracteres da escrita equivalem *“a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Até a criança atingir esse nível, na escrita dela podem existir formas estáveis que foram aprendidas integralmente, com a hipótese silábica, por exemplo, em que é utilizada uma letra para representar cada sílaba da palavra. Exemplificativamente, cita-se o caso de uma estudante chamada Isabel. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 213) salientam que ela *“sabe escrever MARIA, PAULO, MAMÃE e PAPAI; porém utiliza a hipótese silábica para o resto”*.

Estar no nível de escrita alfabética não significa que houve a superação de todas as dificuldades, mas que o indivíduo já não mais terá aquelas relacionadas à compreensão do sistema de escrita. Existirão problemas próprios da ortografia, como, *“dificuldade nas grafias que correspondem a vários valores sonoros ou, inversamente, nas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro”* (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 221).

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 290) apontam que o ensino, da maneira como está tradicionalmente criado, não é capaz de oferecer aos estudantes o que eles precisam para evoluir no processo de alfabetização, porquanto os diversos problemas que podem existir nele não são considerados pelo ensino tradicional.

Assim:

A escola procede com ambiguidade, muitas vezes assinalada, pensando o problema em termos exclusivamente metodológicos enquanto atribui, implicitamente, à criança, uma série de noções sem preocupar-se de investigar se elas as adquiriram. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 290)

A escola, na sua proposição tradicional, ignora a progressão natural da criança, que construiu hipóteses, transpôs conflitos, atribuiu significados e localizou regularidades no sistema de escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 290), é imposto o início imediato ao código escrito. Ao fazer isso:

(...) as crianças não compreendem que esses ruídos que se fazem diante das letras têm algo a ver com a linguagem; não entendem que essas “frases para destravar a língua”, as quais passam por orações, tenham algo a ver com o que elas sabem sobre a linguagem; tudo se converte numa pura convenção irracional, numa, “dança das letras” que se combinam entre si de maneira incompreensível. Em algo no qual não se pode pensar. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 290)

As particularidades que cada criança carrega sobre o sistema da escrita são desconsideradas pelas propostas metodológicas, e essas acabam se distanciando dos saberes prévios que as crianças já possuem. Tende-se a adotar um passo a passo que é imposto ao estudante, partindo-se do pressuposto de que todos estão aptos a aprenderem o código. O trabalho docente é transmitir o equivalente sonoro das letras e fazer com que os alunos pratiquem a cópia da grafia. Porém, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 291) esclarecem que o aprendizado da criança é decorrente da maneira com que ela vai se apropriando do objeto, por meio de uma demorada elaboração de critérios que façam com que ela o compreenda.

Diante desses níveis de conceitualização da língua escrita anterior à leitura e à escritura convencional, resta-nos problematizar sobre o modo como isso estará conjugado nas práticas de sala de aula. Solicitar atividades de soletração de palavras para a criança escrever conforme os sons ou propor atividades de para a escrita de palavras com riscos que demarcam a quantidade de sílabas não é a melhor forma de se estimular a criança a construir suas hipóteses de escrita simplesmente porque para ela os conceitos de som e grafia e sílabas podem ainda não estar consolidados.

Nesse sentido, construir um ambiente alfabetizador pode favorecer muito

mais o processo construtivo das crianças com situações que facilitem a interação com a língua escrita, sem o excessivo controle sobre o aprendizado hierárquico, mas com intervenções docentes assertivas.

### **O lugar da escrita espontânea no processo de alfabetização: o que a BNCC propõe**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se alinha a uma perspectiva de que a linguagem promove a interação entre as pessoas:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63)

Ademais, sobre o processo de alfabetização, a BNCC prevê que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 63)

Há algumas questões importantes desse excerto a serem discutidas. A primeira delas refere-se ao fato de que nas séries iniciais o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização, que pelo detalhamento feito adiante no documento a ênfase do ensino é sobre o código linguístico, resgatando um tanto do que se fazia num passado recente de visão de ensino de língua associacionista com tempo delimitado para a criança ser alfabetizada. Uma outra questão é a crença de que o aprendizado tão somente a partir da leitura e da escrita é que a criança amplia seus conhecimentos, seu repertório cultural. E a terceira tem a ver com autonomia e protagonismo na vida social que também dependem da cultura letrada.

Consideramos um tanto problemático esse trecho do documento porque ele pode levar a construção de currículos e práticas pedagógicas que inviabilizem o trabalho com a escrita espontânea. Os currículos passariam a investir numa alfabetização focada no método fônico, por exemplo, método adotado como cientificamente correto pelo atual governo federal.

Em outro trecho do mesmo documento essa situação se confirma:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59)

Assim, em síntese, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a alfabetização deve ser priorizada, porquanto, a partir da leitura e da escrita, o sujeito tem a possibilidade de ampliar a construção do conhecimento, bem como possuir maior autonomia. No entanto, termos como sistema de escrita alfabética articulada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e envolvimento em práticas diversificadas de letramentos são lançados ao léu simplesmente porque conforme o documento avança a palavra letramento e seus sentidos vão se esvaindo. Por isso, advogamos em prol da importância de o professor criar práticas que permitam o desenvolvimento do aluno no campo da leitura e da escrita. Sobre este último, destaca-se a escrita espontânea, uma vez que, a partir dela, o professor consegue criar momentos de construção da escrita alfabética, onde o estudante tem a possibilidade de criar textos a partir de suas hipóteses. Conforme SOARES (1999, p. 62), *“não é preciso esperar que a criança tenha aprendido a escrever para que escreva, mas que é escrevendo que ela aprenderá a escrever”*.

Ademais, a escrita espontânea possibilita o estímulo da capacidade de criação, pois a criança possui liberdade no ato de escrever, podendo externar as diversas possibilidades de uma criação pessoal. Nesse processo, o estudante escolhe o que escreverá e não fica preso a formatos pré-fixados. Assim, não tem medo de errar, ou tem esse sentimento diminuído. A escrita espontânea também permite que o aluno reflita sobre o seu processo de escrita, isso porque, ele tem que planejar o que abordará, e materializar isso. Nesse viés, Ferreiro e Teberosky (1999,

p. 296) nos ensinam que *“a escrita tem uma série de propriedades que podem ser observadas atuando sobre ela, sem mais intermediários que as capacidades cognitivas e lingüísticas do sujeito”*.

Sob o enfoque do docente, a escrita espontânea permite a identificação das potencialidades do estudante, bem como das necessidades educacionais dele. Possibilita, ademais, que o professor planeje o seu trabalho pedagógico com mais assertividade. Portanto, a escrita espontânea pode ser um instrumento vantajoso no processo de ensino-aprendizagem, dada as possibilidades de construção de conhecimento que ela permite.

### **Proposições para um trabalho com a escrita espontânea em sala de aula**

A escola deve promover práticas em que o aluno seja um sujeito ativo, entendido como aquele que formula hipóteses e encontra mecanismos para a resolução dos problemas. Para isso, a rotina da sala de aula não deve ser mecânica, baseada apenas na cópia e no ditado, de modo que, a cada ano, o estudante se depara novamente com essa prática, promovendo um ciclo de repetição ao longo de sua jornada estudantil. A cópia evita que o estudante tenha erros no seu processo de escrita e impede que ele crie suas hipóteses. O ditado limita a escrita do aluno a algo pré-fixado e os modelos fornecidos desfavorecem o processo criativo.

Para Ferreiro e Teberosky, o estudante possui conhecimentos sobre a escrita. Elas são enfáticas ao afirmar que:

(...) nenhum sujeito parte de zero ao ingressar na escola de ensino fundamental, nem sequer as crianças de classe baixa, os desfavorecidos de sempre. Aos 6 anos, as crianças “sabem” muitas coisas sobre a escrita e resolveram sozinhas numerosos problemas para compreender as regras da representação escrita. Talvez não estejam resolvidos todos os problemas, como a escola o espera; porém, o caminho se iniciou. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 291)

Com o fito de considerar os conhecimentos prévios do estudante, é relevante que o professor fomente momentos em que eles façam o uso da escrita espontânea. Utilizar a literatura para isso é uma estratégia relevante, já que, a partir disso, diversas habilidades dos alunos serão exploradas, como escuta, leitura, oralidade e escrita. Para tanto, selecionamos como material ilustrativo o livro

intitulado *A Carta do Gildo*, que tem como ilustradora e autora Silvana Rando.

Essa obra conta que Catarina e Gildo eram da mesma turma de uma escola, porém a primeira passou a estudar em outra instituição. Em decorrência disso, ela enviou para toda a antiga classe uma carta contando como ela estava se sentindo no novo local. Todos gostaram de receber notícias da amiga. Para respondê-la, os destinatários enviaram cartas a ela, inclusive Gildo. Porém, como a mala em que o carteiro as carregava rasgou, todas as cartas se perderam no caminho, e não foram entregues à Catarina. Elas caíram na casa de desconhecidos, que responderam a cada um dos remetentes. Dessa forma, os alunos foram recebendo na escola cartas escritas por pessoas que eles não conheciam, o que os deixou felizes, com exceção de Gildo, que não recebeu uma. A professora explicou a ele que poderia ter acontecido algum acidente com a carta, mas que o mais importante era a amizade que tinha com Catarina. Ele entendeu isso, porém continuou triste, porquanto queria, igualmente, receber uma carta. Então, dois amigos da sala de Gildo resolveram escrever uma para ele, mas sem revelar suas identidades. A professora entregou essa carta para Gildo, que ficou extremamente feliz com isso.

Essa história é um rico material para o trabalho com a escrita espontânea nas séries iniciais. Isso porque o ambiente da narrativa é a escola, onde se tem amigos e se costuma praticar a escrita. Além disso, a ilustração dos envelopes das cartas e das cartas em si, acompanhadas pela ilustração do remetente e do destinatário vai apresentando cada personagem. É um livro composto por gêneros textuais diversos, que estimula as crianças a escreverem para alguém que faz parte do seu cotidiano.

No final da obra, a autora cita a sua experiência pessoal e convida o leitor a escrever uma carta para Gildo. Inclusive, ela fornece um endereço para envio. Após fazer a leitura da obra para os estudantes, sugere-se que o professor proponha que eles enviem efetivamente uma carta para Gildo, em que o conteúdo não é pré-fixado pela profissional, mas livre, como forma de exercerem a escrita espontânea. Adiante, a professora também poderá sortear na sala quem escreverá uma carta para qual colega, incluindo a confecção do envelope. Há também possibilidade de se propor adiante a produção de emails, o correio eletrônico de nosso tempo, com uso de computadores, do teclado é uma atividade necessária ao processo de

letramento, do multiletramento digital.

Logo nas primeiras páginas do livro, há a imagem de um envelope de uma correspondência onde consta como endereço do destinatário a “*Escola Municipal Professora Coruja*”. Ao longo de toda a narrativa, a autora explora detalhadamente os aspectos linguísticos de uma carta como gênero textual em foco. Embora hoje as pessoas quase não escrevam cartas nesse formato, é importante explorar com a turma como as pessoas se comunicavam antes, seus avós, bisavós, podendo ser um tema, inclusive, de trabalho interdisciplinar, no sentido do conceito de consciência histórica, a relação do passado com o presente.

No final da obra, a autora cita a sua experiência pessoal e convida o leitor a escrever uma carta para Gildo. Inclusive, ela fornece um endereço para envio. Então, após fazer a leitura da obra, sugere-se que o professor proponha que os estudantes enviem, efetivamente, uma carta para Gildo. Contudo, que o conteúdo e a quantidade do texto não sejam pré-fixados pela profissional, mas livre, como forma de que os estudantes exerçam a sua escrita espontânea.

Inclusive, o próprio livro é inspirado nas cartas que a autora enviava para os seus amigos. Esse é um elemento importante para o professor trazer em sala de aula, com o intuito de estimular os estudantes a escrever, ressaltando que pequenos gestos podem levar à conquistas maiores, assim como os da autora, em que as trocas de cartas que ela fazia com os seus amigos serviram de estímulo para que ela escrevesse um livro!

A obra em tela, como trata de um momento de mudança da personagem Catarina para uma nova escola, também serve de ferramenta de auxílio de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Isso porque é comum que o ingresso no 1º Ano do Ensino Fundamental seja concomitantemente ao ingresso em uma nova escola para boa parte das crianças. Portanto, por meio da história, os estudantes podem se sentir representados, o que contribui ainda mais para sua escrita espontânea, suas elaborações de hipóteses, a partir das quais o docente pode planejar suas intervenções para uma alfabetização em contexto de letramento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escrita espontânea, sob o enfoque do contexto escolar, permite que o estudante tenha a sua imaginação e capacidade de criação estimuladas, porquanto lhe é conferida liberdade no ato de escrever, de modo que consegue externar as diversas possibilidades de uma criação pessoal. Nesse processo, a criança tende a produzir mais. Como não se sujeita às regras focadas apenas no formalismo da língua portuguesa, ela, também, não tem medo de errar, ou esse sentimento é diminuído. Outro benefício da escrita espontânea é que ela permite que a criança reflita sobre o seu processo de escrita.

Na proposta apresentada de trabalho com a escrita espontânea em turma de 1º ano, pudemos notar a importância de se estreitar a relação da escrita com a literatura. A rotina de leitura de textos literários em sala de aula, inseridos em projetos de trabalho, proporciona um diálogo necessário entre a ficção e a possível representação que ela faz de dada realidade. Essa prática vai alimentando o repertório cultural das crianças, sobretudo linguístico, para uma escrita que não seja artificial, normalmente encontrada na maioria dos textos escolares. Nesse processo de artificialização de textos, temos um trabalho que é fruto da pouca abertura que se dá para o que as crianças pensam, e em vez de formarmos produtores de textos, formamos copiadores de textos.

Quando o estudante tem a oportunidade de escrever o que pensa, ele vai aprender a escrever de verdade, porque é uma necessidade ou o desejo de um emissor que vai pensar em como organizar o código para se fazer entendido pelo seu leitor, que também será real. Diante da discussão teórica tecida anteriormente, vimos que a criança precisa escrever mesmo antes de saber grafar corretamente as palavras. Dessa forma, ela poderá avançar em outros aspectos textuais bem importantes como a sequência lógica, o sentido do enunciado, especificidades do gênero aprendido etc. Não há qualquer problema se a escrita da criança estiver no nível pré-silábico, por exemplo, o importante é que nessa produção ela crie suas hipóteses para sua escrita e que o docente possa, a partir delas, pensar em alternativas de intervenções que a façam avançar até atingir a escrita alfabética.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. BNCC, 2017.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Emilia Ferreiro, Ana Teberosky; Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vhPdCHYxn6nxtdPQzhkVRRs/?format=pdf&lang=pt>

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de texto**. Vol. I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. (Org.). A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 49-73.