

Sequência didática de *A casa sonolenta*: contribuições para escrita espontânea

ARTIGO

Caroline Martins Chavesⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, Ceará, Brasil

Keila Andrade Haiashidaⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

1

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa para o trabalho de conclusão de curso em Pedagogia. O Objetivo foi analisar de que forma uma sequência didática construída a partir da obra *A casa sonolenta* pode favorecer o desenvolvimento da escrita espontânea em crianças em fase de alfabetização. A pesquisa aconteceu em junho de 2025. O *lócus* foi uma escola pública em Quixadá/CE. A metodologia subsidia-se por uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Autores/as que fundamentaram a pesquisa: Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012), Soares (2019) e dentre outros. Os resultados indicam que a utilização da literatura infantil na alfabetização de crianças, potencializa a escrita espontânea, identificou-se também que a sequência básica de Rildo Cosson é uma estratégia pedagógica interessante para professores que tenham dificuldade de selecionar uma metodologia de ensino para abordar a leitura literária, ademais o incentivo à leitura literária contribui para formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura Literária Infantil. Escrita Espontânea. Sequência Básica. Rildo Cosson.

Didactic sequence of *The Napping House*: contributions to spontaneous writing

Abstract

This article is part of a research project developed for the undergraduate thesis in Pedagogy. The objective was to examine how a didactic sequence based on the book *The Napping House* can contribute to the development of spontaneous writing in children at the early literacy stage. The research was carried out in June 2025. The study was conducted in a public school in Quixadá, Ceara. Methodologically, it draws on a qualitative, action-research approach. The authors who provided the theoretical foundation for this research include Ferreiro and Teberosky (1999), Morais (2012), Soares (2019), among others. The findings suggest that the integration of children's literature into literacy practices fosters the development of spontaneous writing. The study also identified Rildo Cosson's basic sequence as a valuable pedagogical strategy for teachers who experience difficulties in selecting an appropriate methodology for addressing literary reading. Moreover, the promotion of literary reading contributes significantly to the formation of readers.

Keywords: Children's Literary Reading. Spontaneous Writing. Basic Sequence. Rildo Cosson.

1 Introdução

2

A leitura, quando plenamente internalizada e consolidada pelo sujeito, constitui-se em um marco epistêmico e sociocultural de significativa relevância, promovendo processos de emancipação intelectual e de ressignificação de sua posição no tecido social. Essa leitura atua como mediadora da integração coletiva, favorecendo a participação crítica e ativa em diferentes esferas de sociabilidade, tais como a instituição escolar, o ambiente laboral, o núcleo familiar e a comunidade circundante. Como afirma Freire (1989, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, evidenciando a dimensão transformadora da leitura na vida social e cultural.

A necessidade cotidiana de utilizar um meio de transporte para deslocar-se entre diferentes bairros e de orientar-se adequadamente em seu destino configura-se como uma experiência concreta de autonomia e a percepção efetiva do exercício da liberdade. Porém, atualmente, acreditamos que os usos exacerbados dos *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, as telas como um todo, estão distanciando, consideravelmente, as crianças de se “libertarem” na idade certa (Cosson, 2014). Para o/a professor/a, está sendo uma luta desleal, mas não invencível, e a inserção da leitura na rotina dessa criança pode ser o caminho mais assertivo para diminuir o tempo de tela no seu cotidiano.

As crianças, desde muito pequenas, divertem-se desenhando, ainda que produzam garatujas aparentemente desordenadas, como afirmam Piaget e Inhelder (2007). Na educação infantil, inicia-se o contato sistemático com o lápis e o papel, e, conforme avançam na escolarização, as atividades tornam-se progressivamente mais complexas. Nos anos iniciais, dá-se início ao processo formal de aprendizagem da leitura, momento em que as crianças se deparam com a aquisição dos sinais gráficos e, muitas vezes, com a necessidade de memorizá-los.

No Ensino Fundamental, especialmente nos 1º e 2º anos, muitos professores são pressionados a ensinar seus alunos a ler “a todo custo”, recorrendo, por vezes, a técnicas ultrapassadas de ensino-aprendizagem. Isso é necessariamente errado? Não. Mas é

preciso questionar se leitura e escrita devem, obrigatoriamente, ser aprendidas dessa forma. Atualmente, o construtivismo é a abordagem mais difundida; contudo, como afirma Soares, “não há um método único que dê conta da complexidade do aprender a ler e escrever” (Soares, 2016, p. 18).

Todas as crianças apreciam uma boa contação de história. O convite à leitura é um exercício que pode e deve acontecer em âmbito escolar. Evidentemente, surgem dúvidas: como vamos fazer? Qual método de mediação de leitura é mais adequado? O ato de escrever de forma espontânea demanda tempo e paciência do educador. Mediar produções textuais de forma livre de quase 30, 40 alunos não é uma tarefa fácil.

O objetivo geral deste artigo consistiu em analisar de que maneira uma sequência didática pode ser elaborada a partir da obra *A casa sonolenta*, da escritora norte-americana Audrey Wood, nascida em 1948. A narrativa apresenta uma casa na qual todos os personagens encontram-se adormecidos, dispostos uns sobre os outros em uma mesma cama. O enredo culmina com a presença de uma pulga desperta, cuja ação desencadeia o despertar coletivo dos demais personagens. Por se caracterizar como um conto acumulativo, isso facilita a fixação das palavras para as crianças, pois se repetem algumas frases e palavras, favorecendo o desenvolvimento da escrita espontânea em crianças em fase de alfabetização.

Desse modo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: verificar, de acordo com Ferreiro e Teberosky, os níveis de escrita das crianças da turma do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais; descrever as produções textuais das crianças após a mediação de leitura; e, por fim, indicar a proposta de sequência básica utilizada pelas autoras na intervenção.

O trabalho está dividido nas seguintes seções: introdução, metodologia, resultados e discussões. Nos resultados e discussões, abordam-se aspectos históricos de leitura literária, conceito de escrita espontânea e, por fim, proposta de sequência didática básica de Rildo Cosson – considerações finais e referências.

2 Metodologia

4

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 83), “todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos; em contrapartida, nem todos os ramos de estudo que empregam estes métodos são ciências”. O que as autoras querem dizer é que o método é tudo aquilo que norteia a pesquisa, organizando, pormenorizadamente, o processo que os pesquisadores devem ter e o seu resultado.

Em vista disso, optou-se pela abordagem qualitativa, que, segundo Neves (1996, p. 01),

Em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados; não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva da análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambiguidade (Neves, 1996, p. 1).

Com isso, como vamos pesquisar sobre as relações sociais entre as pessoas, analisando o contexto em que estão inseridas, os processos e os fenômenos, podemos também referenciar Minayo (2001, p. 22), quando afirma que “[...] os fenômenos não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

O método adotado foi a pesquisa-ação, conforme Gil (2002, p. 143), uma vez que houve intervenção direta na realidade escolar por meio da implementação de uma proposta — a sequência didática — enquanto se analisavam seus efeitos. Participaram da pesquisa 20 crianças regularmente matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, turno da manhã, em uma escola pública do município de Quixadá/CE, localizada no bairro Centro. Todos os participantes da coleta de dados contribuíram de forma livre e espontânea.

Dentre os procedimentos teve-se uma fase de **Planejamento** da sequência didática com base na obra *A casa sonolenta*, contemplando etapas de leitura, discussão coletiva, atividades criativas e produção de textos. Na sequência, houve a **Aplicação em sala de aula**, com registros de observações do professor/pesquisador (diário de campo, notas reflexivas). E, por fim, a **Coleta de dados**: produções escritas dos alunos antes e

depois da sequência (textos espontâneos); registros de falas, interações e estratégias usadas pelos estudantes e desenhos. Essas intervenções foram realizadas na referida escola entre os dias 15 e 22 de maio e 02 e 05 de junho de 2025.

Como recorte da coleta de dados, considerou-se a amostra do dia 05/06/2025 que ajudará na exemplificação desta pesquisa. Ao todo, foram obtidas vinte produções textuais; contudo, duas delas — correspondentes a 10% do total — foram selecionadas para a análise da escrita espontânea após a mediação da leitura literária infantil. Os critérios para escolha das amostras foram: uma criança conseguiu realizar a proposta de escrita espontânea, contemplando a história que contamos, e a outra criança não atendeu plenamente a proposta. São dois contrapontos importantes a serem analisados.

Os critérios para exclusão das amostras foram: a criança que faltasse no dia da coleta de dados e/ou a que se retirasse da sala de aula pelo motivo que fosse, ou a que se recusasse a participar da intervenção. Embora reconheça-se que essa amostra é uma ilustração da escrita espontânea a partir da leitura literária, ela também representa uma limitação do estudo, não podendo ser generalizada, ainda que se entenda que abre caminhos para reflexões e futuras pesquisas.

Os/as autores/as que subsidiaram a categorização e análise foram: Cosson (2014), Ferreira e Teberosky (1999), Moraes (2012), Soares (2019), dentre outros. O processo de categorização na análise de dados constitui uma etapa essencial na pesquisa qualitativa, pois permite organizar, reduzir e interpretar informações de forma sistemática. Por meio da categorização, dados brutos são agrupados em unidades temáticas que possibilitam a construção de significados, revelando padrões, relações e tendências subjacentes. Essa prática não apenas confere rigor metodológico, mas também viabiliza a elaboração de interpretações consistentes, articulando empiria e teoria. Conforme Bardin (2011), a categorização é a operação de classificar elementos em conjuntos, segundo critérios previamente definidos.

3 Resultados e Discussão

6

Esta seção está dividida em 3 (três) subseções, *a priori*, dialogar-se-á brevemente sobre os aspectos históricos relativos ao processo de alfabetização de crianças no Brasil; posteriormente, será apresentada a escrita espontânea; por fim, a proposta de sequência didática do livro *A casa sonolenta* e suas contribuições para a escrita espontânea das crianças.

3.1 Breve histórico do processo de alfabetização de crianças no Brasil

A alfabetização de crianças é uma temática amplamente debatida no meio acadêmico, pois repercute diretamente na sociedade e envolve uma variedade de sujeitos: professores da educação básica — tanto da rede pública quanto privada —, mães, pais, responsáveis e graduandos, todos de algum modo implicados nesse processo educativo que se inicia na tenra idade.

Diante disso, as novas gerações que chegam à escola demandam atualização constante dos docentes. Formações continuadas e cursos de pós-graduação contribuem para que esses profissionais possam desempenhar, da melhor forma possível, sua práxis educativa. Como afirma Boto (2011, p. 2):

Estudar a alfabetização sempre foi um tema e um problema na produção da pesquisa pedagógica. Compreender a cultura específica produzida no interior da escolarização significa também percorrer os modos pelos quais a escola transpõe didaticamente os conteúdos mais amplos de um acervo cultural que se constituiu historicamente nas diferentes sociedades (Boto 2011, p. 2).

Compreende-se que alfabetizar uma criança não é um processo simples, sobretudo diante da conjuntura que marca a educação básica da rede pública, especialmente em municípios mais distantes da capital do estado. Nesses contextos, o desafio se intensifica e exige do/a educador/a a apresentação de múltiplas possibilidades

pedagógicas, de modo que o/a estudante possa, gradualmente, apropriar-se dos signos e avançar na compreensão da linguagem escrita.

No contexto da Proclamação da República, em meados do século XIX, consolidou-se a institucionalização do espaço escolar, cuja finalidade era organizar um ambiente sistemático de estudos e formar as futuras gerações. A escola passou a ser entendida como instrumento de qualificação da mão de obra, necessária para operar os equipamentos e tecnologias que então chegavam ao país. Mortatti (2019, p. 4) esclarece que “a universalização da escola assumiu importante papel como bandeira e instrumento de modernização/progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas”.

Outro período importante a pontuar é a redemocratização pós-ditadura militar, em que a educação precisou passar por uma reestrutura educacional, retomando o escolanovismo que estava parado desde a década de 1930. Assim, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo iniciam suas bases dentro dos âmbitos escolares. Saviani (2019, p. 497) explica que “compreensivelmente é no âmbito dos temas ‘Estado e educação’ e ‘Trabalho e educação’ que se encontram as análises explicitadoras da nova fase que caracterizará a década de 1990”.

Percebe-se que a educação brasileira atravessou diversos períodos decisivos para seu avanço social. Os marcos históricos evidenciam essa trajetória e revelam sua relação direta com as transformações pelas quais passam as instituições escolares. Nesse processo, as formações continuadas tornam-se fundamentais, uma vez que os/as educadores/as precisam atualizar-se constantemente para acompanhar as mudanças e atender às necessidades específicas das fases de desenvolvimento vivenciadas por seus/suas educandos/as.

Desse modo, Mortatti (2019, p. 65) afirma que os anos 1990 são marcados pela desmetodização da alfabetização, um período marcado pela digressão de método tradicionais, conservadores e rígidos do ensino da leitura e escrita, isto é, utilizando método de aprendizagem para decodificar e codificar a língua escrita, bem como suas

funções sociais, tendo como finalidade principal alfabetizar e letrar o indivíduo. É uma fase marcada pela compreensão do significado das palavras, frases e seus contextos.

Magda Soares (2019) defende que o indivíduo letrado é capaz de exercer plenamente seu papel social no contexto em que está inserido. Isso significa que desenvolve condições para responder às demandas econômicas, sociais, profissionais e, sobretudo, pessoais. Para o estudante da escola pública, o letramento possibilita não apenas o domínio das práticas de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade que vivencia — em outras palavras, uma forma de libertação intelectual.

A educação é moldada pela sociedade e molda a sociedade também, ela participa na construção de um modelo de homem. Sendo uma fração do modo de vida na educação acontece nos grupos sociais e nestes ajuda a consolidar as transformações. Ela acontece nos mais variados lugares, não é só nas escolas, sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor (Pertuzatti; Dickmann, 2016, p. 116).

A respeito do processo educativo do sujeito na rede básica pública no Brasil, existem leis concernentes a esses assuntos. A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 22, defende que a educação básica tem diversos objetivos, mas destaca-se a necessidade de o indivíduo ingressar de forma qualificada no mercado de trabalho, especificando, no seu parágrafo único, que a alfabetização plena é imprescindível.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do processo educativo do indivíduo, especialmente no ciclo de alfabetização, que deve ser bem estruturado e sustentado por políticas públicas efetivas. Saber ler e escrever é fundamental para que o sujeito se integre plenamente à vida social. Contudo, essa não é a realidade de todos no país: grande parte da classe trabalhadora enfrenta dificuldades para acessar a escolarização, muitas vezes por não dispor de tempo para estudar, tendo de priorizar o trabalho em detrimento da formação.

Escrever é uma prática inerente ao ser humano contemporâneo, ainda que suas origens remontem a tempos antigos, quando a escrita já se configurava como forma

essencial de comunicação. Ao longo dos séculos, seus usos e técnicas foram se tornando mais complexos, exigindo o aperfeiçoamento contínuo dos sistemas de sinais. Na subseção seguinte, discute-se a escrita espontânea e seus principais conceitos.

3.2 Escrita espontânea

9

Em todos os espaços que frequentamos, há algum tipo de linguagem — escrita, numérica ou simbólica — utilizada para transmitir informações. Na escola, por exemplo, recorre-se frequentemente à linguagem visual para comunicar mensagens sem a necessidade de texto escrito. Assim, a rotina diária da sala de aula pode ser representada por figuras ou imagens, permitindo que as crianças compreendam como se organizará sua manhã ou tarde mesmo antes de dominarem plenamente a leitura convencional. Como destaca Vygotsky (2001, p. 29), “os signos e símbolos são instrumentos de mediação que possibilitam à criança organizar suas ações e compreender o mundo ao seu redor”.

Para Soares (2004), o ato de escrever consiste em transformar nossa fala e nossos pensamentos em palavras. A criança convive desde muito cedo com o universo letrado: em casa, “lê” rótulos de embalagens, observa programações de televisão e interage com aparelhos eletrônicos, todos eles veículos que, ao serem constantemente manuseados, passam a integrar seu repertório de referências e conhecimentos.

O Sistema de Escrita Alfabética (SEA), conforme discutido na subseção anterior, foi introduzido há muito tempo no Brasil, mas seu acesso inicialmente era restrito, e apenas uma parcela reduzida da população era alfabetizada. Com o crescimento do comércio e a ampliação das demandas sociais, tornou-se necessário estender o ensino à classe trabalhadora, que precisava dominar a leitura e a escrita para lidar com documentos e outras práticas letradas do cotidiano. Artur Gomes de Moraes (2012, p. 12) defende que:

[...] teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar, de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente a aprenderiam participando de práticas diárias de leitura e produção de texto (segundo a qual seria proibido trabalhar com unidades menores, como palavras ou sílabas) [...] (Moraes, 2012, p. 15).

Com o passar do tempo, a sociedade evolui, desenvolve-se em vários aspectos, as tecnologias avançam e, em consequência, a prática educativa acompanha essas mudanças. A leitura e a escrita não são fáceis de ensinar, muito menos fáceis de aprender, porém, existem meios/recursos que tornam esse processo mais leve.

A escrita espontânea insere-se nos campos de experiência da Educação Infantil, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela se articula especialmente com dois deles: “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos orientam práticas que favorecem a expressão livre e significativa das crianças pequenas, particularmente aquelas matriculadas na pré-escola (de 4 a 5 anos e 11 meses).

Escrever espontaneamente é algo que o indivíduo faz, naturalmente, com o passar do tempo, quando atinge maturidades cognitivas no seu processo de aprendizagem. Para que isso aconteça, o/a educador/a promove atividade de estímulo, contemplando o citado campo de experiência. Quando esse mesmo sujeito adentra o ensino fundamental, essa prática não é mais exigida, transformando a escrita em algo meramente mecânico, a cópia pela cópia.

Colello (2012, p. 88) afirma: “Fazer do aluno um efetivo leitor e escritor é a mais sábia alternativa para enfrentar os quadros de analfabetismo e baixo letramento no Brasil e, por esse motivo, o maior desafio a ser assumido no ensino da língua escrita”. Concorde-se com a autora ao reconhecer que o ato de escrever, quando orientado de maneira significativa — e não como prática mecânica ou enfadonha —, pode tornar-se uma experiência prazerosa. Lápis e papel transformam-se, assim, em aliados na passagem dos rabiscos às palavras e frases.

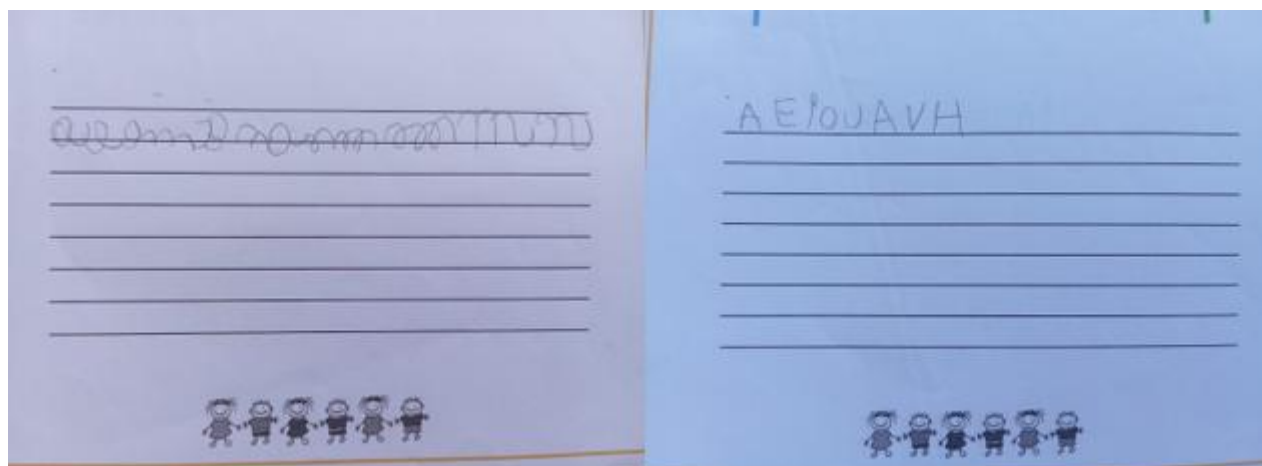
Ferreiro (2017, p. 16) reforça essa ideia ao afirmar que “a escola (como instituição) se converteu em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito em processo de aprendizagem uma atitude de respeito cego diante desse objeto [...]”. Dessa forma, a escola, responsável pela aprendizagem da criança, frequentemente estabelece normas que se tornam difíceis de desconstruir.

A escrita espontânea representa, no processo de alfabetização, uma etapa fundamental de transição entre a oralidade e a linguagem escrita, pois revela como a criança compreende e reconstrói, a partir de suas hipóteses, o funcionamento do sistema alfabético. Nesse sentido, constitui um espaço de experimentação que possibilita ao educador identificar os níveis de desenvolvimento conceitual e intervir de forma mais assertiva, respeitando o ritmo e a singularidade de cada aprendiz. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a análise da escrita espontânea permite compreender que a alfabetização não se reduz à mera decodificação de símbolos, mas envolve a construção ativa do sujeito sobre a língua escrita, evidenciando sua função social e comunicativa.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que a escrita espontânea tende a se enfraquecer, pois a pressão pela alfabetização faz com que práticas importantes da Educação Infantil caiam em desuso. Durante os estágios supervisionados II, referentes ao 1º e 2º anos, constatou-se que muitos/as professores/as realizavam poucas atividades de produção textual livre com as crianças, uma vez que o foco principal estava voltado para o ensino sistemático da leitura e da escrita.

Porém, os níveis de escrita das crianças, na maioria dos casos verificados, estão exponencialmente desnivelados, tornando o processo mais moroso ainda. No dia 15/05/2025, durante a intervenção para o desenvolvimento da escrita espontânea utilizando a sequência básica de didática com a leitura literária infantil, conseguimos analisar e registrar alguns escritos espontâneos das crianças. Em torno de 20 participaram desse dia. Como amostra da coleta, selecionamos uma para exemplificar o nível de escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Observemos a seguinte Figura 1:

Figura 1 – Exemplos dos níveis de escrita: Pré-silábico e Silábico

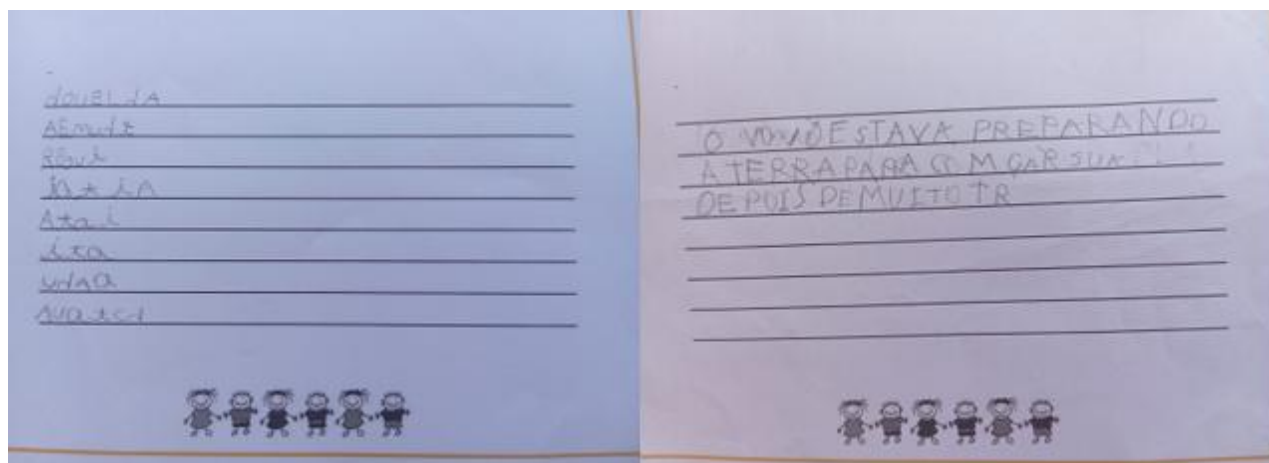


Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Nessa fase, como demonstrada no primeiro exemplo da figura 1, a criança consegue diferenciar a diferença dos traços típicos de uma escrita para um desenho, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193), pois, no caso em comento, temos grafismos separados entre si e as linhas curvas, forma própria de letra básica (bastão). Nessa fase, portanto, a criança reproduz traços típicos de escrita, porém, de forma inteligível, reproduzindo, segundo as autoras, letras aleatórias ou apenas símbolos.

Observa-se que, na segunda situação da figura 1, há uma diferença significativa na forma escrita dos traços, podendo atribuir significados diferentes aos sinais expressos, sendo, nessa fase, a hipótese central, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202). As referidas autoras orientam que é possível conseguir nessa etapa significados diferentes, isto é, a escrita está mais próxima da factual.

Figura 2 – Exemplo dos níveis de escrita: Silábico-alfabético e Alfabético



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Na figura 2, primeiro exemplo, caracteriza-se uma tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita da palavra e/ou da frase (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 208). Cada letra possui um valor de uma sílaba, as autoras nomeiam de hipóteses silábicas, isto é, a criança, ao escrever as palavras, “engole” algumas palavras ou sílabas.

Na segunda situação da figura 2, como aduz Ferreiro e Teberosky (1999, p. 214), o indivíduo atingiu a passagem da hipótese silábica para a alfabética, pode-se compreender o sentido das palavras e frases, bem como a maturação alfabética no contexto da escrita. Observa-se a utilização de todo o espaço que compõe a linha para que as frases sejam escritas de forma completa.

Finaliza-se a presente subseção reconhecendo que, embora os escritos da turma em que se realizou a intervenção apresente um potencial desnivelamento na aprendizagem, pode-se perceber que, aos poucos, com estímulos para que as produções textuais sejam realizadas frequentemente, as crianças conseguem uma aquisição vocabular cada vez mais contundente. E a leitura, nesse sentido, tem um imensurável contributo.

3.3 Proposta de sequência didática do livro *A casa sonolenta*

A leitura é um caminho mais assertivo que o indivíduo pode possuir. Ao ler, podemos nos situar nos lugares, nos ambientes, inteirar-nos mais por meio dos noticiários, ler uma boa história ficcional, despertar nosso imaginário, conhecendo assim lugares, tempos, culturas, comportamentos, dialetos, etc. O livro pode ser algo tão rico para nós, pois, por meio dele, aprendemos sobre história, geografia, sociologia, filosofia, política, ética, tornando-nos mais politizados e críticos. Todos esses benefícios independem da faixa etária em que o indivíduo está inserido, de acordo com Abromovich (1997).

Além dos materiais e recursos pedagógicos — essenciais ao/a contador/a de histórias —, é igualmente fundamental sentir-se seguro/a quanto à obra escolhida e confiar de que aquele será um momento positivo para as crianças. Também é necessário transmitir emoção por meio da entonação da voz, das expressões faciais e, quando possível, da musicalização. Todos esses elementos revelam uma verdadeira expertise na arte de contar histórias, que vai muito além de simplesmente abrir um livro e lê-lo de forma mecânica.

Dessa forma, optou-se pela sequência básica didática de Rildo Cosson, que está no livro *Letramento Literário* (2014), para a mediação de leitura literária infantil com as crianças da turma do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais, de uma escola pública do município de Quixadá/CE, localizada no bairro Centro.

Cosson (2014) organiza a sequência básica em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. No primeiro, motivação, o autor sugere que haja um preparo do aluno/a para “entrar” no texto, quer dizer, é interessante que se inicie com questionamentos, dinâmicas, músicas, vídeos, imagens, escritos, desenhos, etc., tudo que faça uma correlação coerente com o texto a ser brevemente utilizado.

Na sequência, tem-se a introdução. Cosson (2014) propõe que se apresente, brevemente, o/a autor/a da obra literária, suas informações biográficas; em seguida, a capa do livro, pois defende que, na maioria das vezes, tem-se informações importantes sobre as histórias sobre as quais o leitor está prestes a se deparar. Cosson sugere que os

livros sejam tocados e manuseados pelos leitores, uma forma de aproximar mais ainda a obra.

A leitura é a terceira parte do momento. Como o nome já diz, é ler a obra na íntegra, mostrando as ilustrações às crianças, ler pausadamente o texto, explicando, pacientemente, as situações e os contextos que os personagens estão passando, é a parte que precisamos integralizar mais ainda o leitor com o livro.

Por fim, para finalizar a sequência, o quarto passo, a saber, a interpretação. Esse momento é de escuta; ouvem-se as compreensões e interpretações das crianças sobre a história contada, como afirma Cosson (2014, p. 65), “A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura”. Embora a interpretação tenha um viés subjetivo, a sua socialização é importante, pois pode contemplar a mesma ideia e/ou dúvida de outra pessoa.

A intervenção com a mediação de leitura literária na prática aconteceu no dia 05/06/2025, pela manhã, em uma escola da rede pública de ensino, situada no município de Quixadá/CE, na turma de 1º ano anos iniciais, composta por 25 estudantes matriculados e frequentando regularmente a escola.

Para iniciar a sequência com a etapa de motivação, realizou-se primeiramente uma dinâmica com as crianças. Solicitou-se que cada uma escolhesse uma figura que a representasse naquele momento e a colasse na lousa, de modo a construir coletivamente uma história, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – 1º passo (Motivação) sequência básica de Rildo Cosson

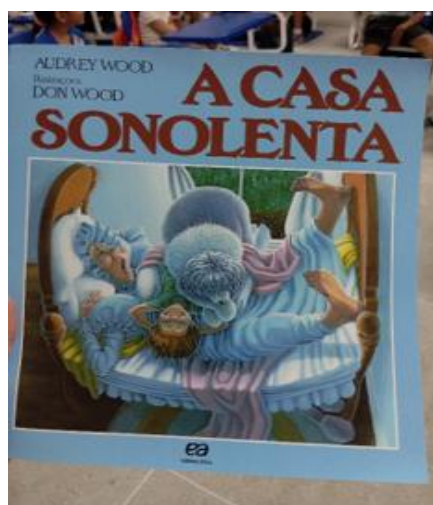


Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Na ocasião, a história a ser contada às crianças foi preparada previamente por meio da leitura. Esse momento deve ser conduzido de maneira sensível, pois desperta a curiosidade sobre o enredo, os personagens e suas características.

O passo 2 — a introdução — é representado pela figura subsequente, que mostra a capa da obra utilizada na intervenção e proposta como sugestão dentro da sequência didática básica de Cosson. Nessa etapa, foram exploradas todas as informações presentes na capa do livro.

Figura 4 – 2º passo (Introdução) sequência básica de Rildo Cosson



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Prosseguindo na sequência básica, o passo 3 corresponde à leitura, que, como o próprio nome indica, consistiu na leitura integral do livro. É fundamental que o/a contador/a de histórias tenha domínio prévio da obra, conhecendo as situações vividas pelos personagens e compreendendo o significado de possíveis palavras desconhecidas pelas crianças.

Figura 5 – 3º passo (Leitura) sequência básica de Rildo Cosson



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Durante a contação da história, as crianças participaram ativamente. Algumas já haviam decorado certas falas, por se tratar de um conto acumulativo, cuja repetição favorece a memorização da sequência narrativa. Também surgiram questionamentos, como: *“Tia, a vovó não acorda com o peso dos bichos?”*

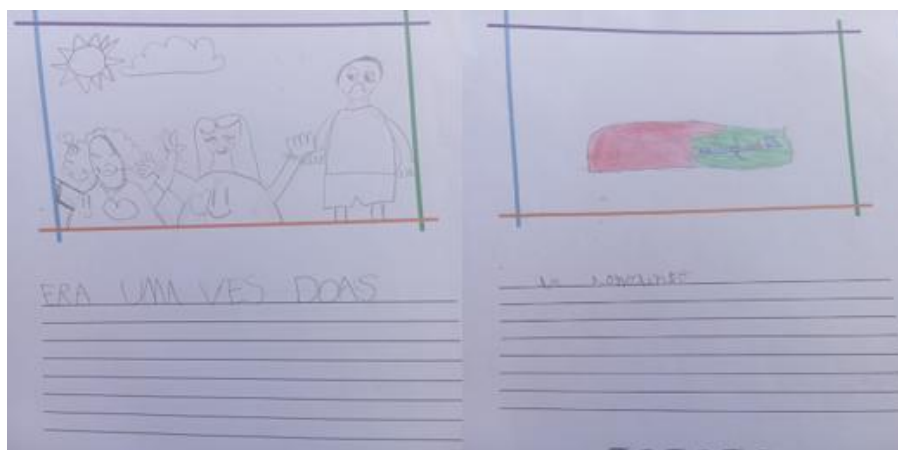
Outra curiosidade manifestada pelo grupo dizia respeito às ilustrações. O enredo aborda a sonolência dos personagens, que dormem juntos e compartilham o mesmo espaço. Ao longo da narrativa, as páginas do livro apresentam tonalidades azuladas, o que causou estranhamento nas crianças. Apenas ao final, quando os personagens despertam, as imagens passam para tons amarelados, indicando o nascer do sol e o início de um novo dia. Essas observações revelam a percepção e a sensibilidade das crianças, demonstrando que estavam atentas à maior parte da contação.

Por fim, para finalizar a sequência básica, acontece a interpretação, em que as crianças expressam as suas compreensões e dúvidas sobre o livro. Nesse momento, elas se expressaram bastante, falaram: *“Tia, tinha quantos bichos?”*; *“Me empresta o livro para ler em casa?”*; *“A cama da vovó vai quebrar?”*; *“Todo dia eles dormem juntos?”*; *“Ah, eu durmo, mas minha avó também?”*; *“Tia, prefiro dormir de rede?”*.

É interessante observar as narrativas das crianças e mediar esse momento, no qual percebe-se se o livro foi exitoso ou não para a faixa etária da intervenção, se

conseguiram aprender algo ou alguma palavra nova. No dia 05/06/2025, foram obtidas 20 devolutivas; para este artigo, analisou-se uma amostra correspondente a 10% desse total.

Figura 6 – Escrita Espontânea Criança 1 (C1) e Criança 2 (C2)¹



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Quanto às amostras, C1 e C2 são estudantes devidamente matriculados na turma em estudo; ambas têm 6 anos de idade completos, sendo C1 uma menina e C2 um menino. Segundo a professora, ambos apresentam boa assiduidade. Entretanto, C1 realiza acompanhamento escolar no contraturno (reforço), enquanto C2 não participa de atividades extraclasse.

Conforme ilustrado na Figura 6, as duas amostras de produção textual — identificadas como C1 e C2 — foram elaboradas de forma espontânea logo após a mediação da leitura. Inicialmente, ambas as crianças optaram por desenhar o enredo de suas histórias. Para essa atividade, foram disponibilizados materiais de papelaria, como lápis de cor e grafite, canetinhas, giz de cera e papel A4. Observa-se que utilizaram todo o espaço disponível, tanto para o desenho quanto para as linhas destinadas à escrita.

¹ Para preservar a identidade dos participantes, nomeamos de Criança 1 (C1) e Criança 2 (C2).

A priori, analisam-se os desenhos produzidos pelas duas crianças. Conforme Piaget e Inhelder (2007), em *A psicologia da criança*, as fases do desenho infantil são classificadas da seguinte maneira: a) garatuja, subdividida em garatuja desordenada (fase sensório-motora, de 0 a 2 anos) e garatuja ordenada (de 2 a 7 anos); b) pré-esquematismo, correspondente à segunda metade da fase pré-operatória; c) esquematismo, característico do período das operações concretas; d) realismo, fase de transição entre as operações concretas e as operações abstratas; e) pseudonaturalismo, geralmente a partir dos 10 anos.

Então, os participantes da amostra desta pesquisa se encaixam entre as fases indicadas por Piaget e Inhelder (2007): a garatuja ordenada e o pré-esquematismo, como são crianças de 6 anos, estão na fase de transição entre uma etapa e outra.

Analisando, assim, C1 desenhou 3 personagens: 2 meninas e 1 menino, afirmando que as meninas estavam felizes por terem dormido bem e o menino dormiu mal e estava zangado. C2 também iniciou a sua história por meio de um desenho, demonstrando a sua compreensão do livro que havíamos contado, já que desenhou uma cama com uma pessoa deitada, indicando que era um menino e que estava feliz por estar dormindo, porém sozinho, pois não gosta de dividir o espaço com outras pessoas.

Ponderando sobre as produções textuais de C1 e C2, e considerando os níveis de escrita estabelecidos por Ferreiro e Teberosky (1999), observa-se que ambas se encontram no nível 4, o alfabético. As crianças escreveram, respectivamente, as frases: “Era uma vez ‘doas’” e “eu sonolento”. No primeiro exemplo, a última palavra corresponde, segundo a própria criança, a uma tentativa de escrever “dia”, ainda que de forma incorreta. No segundo exemplo, a criança produziu apenas duas palavras, compondo a frase “eu sonolento”, cujo sentido está claro e sem erros de grafia.

Considerando que toda narrativa literária é composta por elementos fundamentais — enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente e narrador —, é necessário que um ou mais desses elementos estejam presentes nas histórias produzidas, conforme elucida Gancho (2003).

A produção textual de C1 inicia-se com elementos narrativos fundamentais: o narrador em terceira pessoa e a indicação temporal “Era uma vez”. Conforme Gancho (2003), embora essa expressão não estabeleça um marco temporal preciso, ela remete a um passado remoto e indeterminado. Ainda que não haja personagens ou enredo registrados por escrito, esses elementos encontram-se representados de forma semiótica no desenho produzido pela criança. Observa-se, contudo, que C1 não finalizou sua história. Mesmo após a solicitação para concluir a produção, a criança recusou-se a continuar.

A escrita da C2 foi realizada sem mediação, utilizou outros elementos narrativos, como o personagem e o narrador de primeira pessoa ou narrador-personagem, de acordo com Gancho (2003). Essa situação, em que o participante optou por contar sua história utilizando apenas duas palavras, “*eu sonolento*”, demonstra que ele compreendeu o enredo do livro trabalhado e conseguiu expressar essa compreensão tanto por meio do desenho quanto do registro escrito.

A análise das produções de C1 e C2 evidencia que, ainda que em níveis distintos, ambas as crianças mobilizaram estratégias próprias de representação escrita a partir da mediação de leitura, o que confirma o potencial da literatura infantil como catalisadora da aprendizagem. Mais do que avaliar a completude ou a correção dos textos, cabe ao educador compreender esses registros como manifestações singulares do processo de construção da linguagem, em que o desenho, as palavras iniciais e até as lacunas narrativas revelam hipóteses sobre a escrita. Assim, a intervenção pedagógica não deve restringir-se à correção normativa, mas sim fomentar um ambiente de experimentação e de valorização das tentativas infantis, reconhecendo-as como passos necessários para o avanço nos níveis de conceitualização do sistema de escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Em suma, escrever não é uma tarefa fácil para quem está no processo, sem apoio da família e/ou responsáveis e da escola. Entendemos que o/a professor/a possui diversas demandas de cobranças, como as provas externas, a burocracia referente à gestão e à família. De toda forma, defendemos que não há nada mais gratificante para um/a alfabetizador/a do que letrar seu estudante, reverberando por toda uma vida.

4 Considerações finais

Este estudo teve como propósito analisar de que maneira a mediação de leitura literária, a partir da obra *A casa sonolenta*, pode favorecer o desenvolvimento da escrita espontânea em crianças do 1º ano do ensino fundamental. A investigação possibilitou compreender que a leitura, quando intencionalmente organizada em sequência didática, amplia as oportunidades de experimentação da linguagem escrita e estimula a construção ativa de hipóteses pelas crianças.

Os resultados, ainda que obtidos em uma amostra reduzida, revelaram avanços significativos na capacidade das crianças de relacionar imagens, palavras e narrativas, demonstrando que a escrita espontânea não deve ser entendida como um produto acabado, mas como parte de um processo contínuo de apropriação do sistema de escrita. Nesse sentido, a sequência básica de Rildo Cosson mostrou-se um instrumento metodológico eficaz para integrar leitura, escuta e produção textual.

Constatou-se também que o trabalho pedagógico com literatura infantil contribui para tornar a alfabetização mais significativa e prazerosa, rompendo com práticas mecanicistas e valorizando a criatividade, a sensibilidade e as diferentes formas de expressão da criança. A leitura literária, quando mediada de forma lúdica e crítica, permite que os estudantes avancem gradativamente nos níveis de escrita descritos por Ferreiro e Teberosky, reforçando o papel da escola como espaço de formação leitora e escritora.

Por fim, reconhecemos que os limites desta pesquisa — como o curto tempo de intervenção e a análise de uma amostra reduzida — não permitem generalizações amplas. Entretanto, os achados sinalizam caminhos promissores para a prática docente, especialmente ao defender a escrita espontânea como estratégia pedagógica que favorece a alfabetização inicial. Assim, este trabalho busca contribuir para a reflexão de professores e licenciandos, encorajando-os a incorporar a literatura e a escrita espontânea como práticas essenciais para a formação integral das crianças.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOTO, C. Apresentação. *In*: MORTATTI, M. do R. (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 1-8.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa**. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. História dos métodos de alfabetização no Brasil (2006). *In*: MORTATTI, M. R. (org.). **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: UNESP, 2019. p. 27-46.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Unesp Digital, 2019.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, dez. 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura na educação física. **Rev. Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PIAGET, Jean; INHELDER, Babel. **A Psicologia da Criança**. 3º. Ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

ⁱ**Caroline Martins Chaves**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5321-3574>

Universidade Estadual do Ceará; Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central; Curso de Pedagogia.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (FECLESC/UECE). Graduada em Direito na Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Contribuição de autoria: Coleta, análise, interpretação dos dados e redação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5099025634708572>

E-mail: caroline.martins@aluno.uece.br

ⁱⁱ**Keila Andrade Haiashida**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3700-9589>

Universidade Estadual do Ceará; Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central; Curso de Pedagogia.

Pós-Doutora em Educação (UFPB). Doutora em Geografia (UECE). Mestra em Educação (UFC). Graduada em Pedagogia (UFC). Graduanda em Psicologia (UNINASSAU). Professora Adjunta da FECLESC/UECE e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGHIL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE).

Contribuição de autoria: Revisão crítica e complementação do artigo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9277210932077497>
E-mail: keila.haiashida@uece.br

Editora responsável: Genifer Andrade.

Especialista *ad hoc*: José Rogério Santana e Vitória Chérída Costa Freire.

24

Como citar este artigo (ABNT):

CHAVES, Caroline Martins; HAIASHIDA, Keila Andrade. Sequência didática de *A casa sonolenta*: contribuições para escrita espontânea. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e16051, 2026. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/16451>

Recebido em 5 de agosto de 2025.

Aceito em 23 de outubro de 2025.

Publicado em 13 de janeiro de 2026.