

## Procedimentos de ensino-aprendizagem na alfabetização

### Teaching-learning procedures in literacy

### Procedimientos de enseñanza-aprendizaje en alfabetización

Regina Aparecida Correa<sup>1</sup>

Sara Mourão Monteiro<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como temática os procedimentos de ensino-aprendizagem na alfabetização. Trata-se de um estudo sobre uma atividade realizada em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública. O objetivo do estudo foi analisar os procedimentos de ensino-aprendizagem e as possibilidades de aprendizagem criadas por uma professora alfabetizadora. A questão orientadora do estudo foi a seguinte: quais procedimentos de ensino-aprendizagem foram mobilizados por uma docente no desenvolvimento de uma atividade de cruzadinha em uma turma de 1º ano? Como conclusão, foram identificados cinco procedimentos de ensino-aprendizagem que promoveram o conhecimento das letras, das correspondências fonema-grafema e da estrutura interna das sílabas.

**Palavras-chave:** Alfabetização; procedimentos de ensino; escrita de palavra.

**Abstract:** This article centers on the teaching-learning procedures in literacy. It is a study about an activity carried out in a first-grade class in a public elementary school. The objective of the study was to analyze the teaching-learning procedures and the learning possibilities created by a literacy teacher. The study was guided by the following question: which teaching-learning procedures were mobilized by a teacher in the development of a crossword activity in a first-grade class? In conclusion, five teaching-learning procedures that promoted the knowledge of letters, phoneme-grapheme correspondences, and internal structure of syllables were identified.

**Keywords:** Literacy; teaching procedures; word writing.

**Resumen:** Este artículo tiene como temática los procedimientos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Se trata de un estudio sobre una actividad realizada en una clase de 1º de primaria de un colegio público. El objetivo del estudio fue analizar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y las posibilidades de aprendizaje creadas por una docente alfabetizadora. La pregunta orientadora del estudio fue la siguiente: ¿cuáles procedimientos de enseñanza-aprendizaje fueron movilizados por una docente en el desarrollo de una actividad de crucigramas en una clase de 1º año? Como conclusión, se identificaron cinco procedimientos de enseñanza-aprendizaje que promovieron el conocimiento de las letras, las correspondencias fonema-grafema y la estructura interna de las sílabas.

**Palabras clave:** Alfabetización; procedimientos de enseñanza; escritura de palabras.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo identificar e caracterizar os procedimentos de ensino e as possibilidades de aprendizagem criadas por uma professora alfabetizadora, a partir de uma atividade de cruzadinha. Os dados apresentados neste texto foram coletados por meio de

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais

<sup>2</sup> Universidade Federal de Minas Gerais

observação participante, em uma turma de 1º ano de uma escola da rede pública/municipal, no âmbito de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento<sup>3</sup>.

A relevância da discussão em torno dos procedimentos de ensino-aprendizagem na alfabetização se deve ao fato de que ainda há uma demanda de aprofundamento da compreensão das práticas pedagógicas de alfabetização, tendo em vista novas proposições teóricas e diretrizes curriculares implementadas nos últimos anos em nosso país.

No Brasil, até por volta de 1980, a discussão em torno da alfabetização consistia na definição de métodos para alfabetizar. Tanto os métodos sintéticos (da parte para o todo) quanto os analíticos (do todo para as partes), que disputaram a primazia no ensino da língua escrita, partiam do princípio de que a escrita é um código de transcrição da língua oral. Ou seja, um conjunto de letras que substitui um conjunto de fonemas já existentes na mente do aprendiz. Além disso, tais métodos compartilham da mesma teoria da aprendizagem: a visão associacionista e empirista de aprendizagem (MORAIS, 2012).

A partir desse período, contribuições advindas de diversos campos de estudo ajudaram a compreender o objeto de conhecimento envolvido na aprendizagem da leitura e escrita e como o sujeito se apropria de tal objeto. Entretanto, tais contribuições foram, por vezes, interpretadas equivocadamente, o que contribuiu para a perda da especificidade da alfabetização e para a ausência de metodologias para o ensino do sistema de escrita. Para Soares (2004), a falsa inferência de que a concepção psicogenética seria incompatível com a adoção de metodologias de ensino e a crença de que as crianças aprenderiam sozinhas pelo contato com tais materiais, não sendo necessário um ensino explícito, teria obscurecido a faceta linguística da alfabetização.

Nas últimas décadas, no entanto, pesquisadores têm destacado a complexidade da aprendizagem da leitura e escrita, que envolve práticas docentes planejadas sistematicamente para orientar os processos da criança, tanto no que diz respeito às ações pedagógicas que ajudam o seu desenvolvimento na fase em que se comprehende o sistema de escrita, quanto às ações de ensino formal das correspondências fonema-grafema.

Na acepção de Soares (2016):

---

<sup>3</sup> A pesquisa de doutorado está sendo realizada com duas docentes que lecionam presencialmente para turmas de 1º ano pela primeira vez, em uma escola de um município localizado no Sul de Minas Gerais. O objetivo do estudo é analisar a construção de práticas docentes por professoras que lecionam para turmas de 1º ano do ensino fundamental pela primeira vez. A pesquisa é de abordagem qualitativa, de tipo etnográfico, e utiliza como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas e análise de documentos. A investigação acadêmica foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 52767321.0.0000.5149.

Em uma síntese de conclusão, o argumento central é que, se **método** é *caminho* [...] em direção à *criança alfabetizada*, e se, para trilhar um *caminho*, é necessário conhecer seu curso, seus meandros, as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores(as) dependem do conhecimento dos *caminhos* da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças – é o que se denominou **alfabetizar com método**: alfabetizar conhecendo e orientando com segurança o processo de alfabetização, o que se diferencia fundamentalmente de alfabetizar trilhando caminhos predeterminados por convencionais **métodos de alfabetização** (SOARES, 2016, p. 352).

Contudo, planejar e encaminhar procedimentos de ensino com o foco nos processos de aprendizagem do sistema de escrita alfabetico-ortográfico, especialmente em seus aspectos fonológicos e morfológicos, ainda é um desafio para muitos(as) professores(as).

Este estudo pretende contribuir para que docentes que lecionam em turmas de alfabetização possam refletir sobre a proposição de diferentes procedimentos de ensino-aprendizagem na alfabetização. A questão orientadora do estudo foi a seguinte: quais procedimentos de ensino-aprendizagem foram mobilizados por uma docente no desenvolvimento de uma atividade de alfabetização em uma turma de 1º ano? Analisou-se a realização da atividade a partir das obras de Soares (2004; 2016; 2017; 2020) e dos estudos de Monteiro (2001; 2005).

O texto está organizado em tópicos: nos três primeiros, contextualizamos o objeto de estudo, discorrendo sobre os procedimentos de ensino-aprendizagem da língua escrita; os efeitos das relações fonema-grafema e da estrutura silábica na aprendizagem da língua; e a atividade cruzadinha na alfabetização. Nos demais tópicos, apresentamos os resultados e as discussões; por fim, as considerações finais.

### **Os efeitos das relações fonema-grafema e da estrutura silábica na aprendizagem da língua escrita**

As ortografias alfabeticas podem ser classificadas segundo o nível de profundidade ortográfica pelo qual são estruturadas as relações fonema-grafema. A menor ou maior complexidade dessas relações caracterizam a consistência ou a inconsistência da língua: as ortografias em que as correspondências letra-som são consistentes e coerentes são denominadas transparentes, e aquelas em que as relações são inconsistentes, variáveis e irregulares são denominadas opacas. Como exemplo de ortografia transparente, citamos o finlandês, no qual

cada fonema corresponde a um grafema - biunivocidade. Como exemplo de ortografia opaca, citamos o inglês, em que um fonema pode ser representado por diferentes grafemas, um mesmo grafema pode representar diferentes fonemas, além das combinações de grafemas que podem representar fonemas (SOARES, 2016).

Considerando os níveis de profundidade ortográfica, destacamos que o português brasileiro é classificado como relativamente transparente, com as relações fonema-grafema classificadas em: regulares, regulares contextuais e irregulares. As relações regulares são aquelas em que um fonema corresponde a apenas um grafema, independentemente da posição na palavra. As relações regulares contextuais são aquelas em que, embora um fonema possa ser representado por mais de um grafema, essa representação é previsível, em decorrência do contexto. Já as relações irregulares, que também são denominadas de arbitrárias, são aquelas em que um fonema pode ser grafado por diferentes grafemas sem, no entanto, haver uma regra que especifique a relação correta de acordo com a norma ortográfica.

Em geral, ao se apropriar do sistema alfabético, a criança se apropria com muita facilidade das relações biunívocas. Quanto à aprendizagem das relações regulares contextuais, é necessário o ensino de regras ortográficas, a fim de que a criança identifique qual grafema deverá ser utilizado em cada contexto. Nos casos irregulares, como não há regras específicas, embora se possa por meio, por exemplo, da consciência morfossintática facilitar o domínio de correspondências fonema-grafema, a aprendizagem se dará pela memorização pela rota lexical.

Vale destacar na aprendizagem da ortografia:

A tarefa do aprendiz de ortografia é então multifacetada: envolve apropriar-se das restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta de palavras. Mesmo dentro do que chamamos de casos ‘regulares’ há peculiaridades: ora o aprendiz precisa refletir sobre a categoria gramatical da palavra, ora precisa atentar para a posição do segmento sonoro dentro da palavra, ora precisa observar a tonicidade do segmento etc. (MORAIS, 1999, p. 15).

Outro importante aspecto da organização dos sistemas ortográficos na alfabetização, tanto no desenvolvimento da leitura quanto da escrita, se refere à complexidade das estruturas silábicas da língua. De acordo com Soares (2016), nas línguas românicas como o espanhol, o francês, o italiano e o português, há uma estrutura silábica mais simples, em que a maioria das sílabas é composta por consoante e vogal (CV). Diferentemente, em línguas germânicas, como o dinamarquês e o inglês, há uma estrutura silábica mais complexa, com predominância de sílabas compostas por consoante, vogal e consoante (CVC), e vários encontros consonantais.

Estudos na área da psicolinguística têm demonstrado que o domínio do padrão silábico CV ocorre mais rapidamente por estar diretamente relacionado ao avanço da consciência grafofonêmica. A complexidade silábica pode trazer dificuldades para a aprendizagem porque, em outros padrões silábicos, como, por exemplo, CVV, CCV e CVC, as correspondências letra-som não são percebidas com facilidade pelo aprendiz<sup>4</sup>. Dessa forma, assim como as relações grafema-fonema, os padrões silábicos precisam ser tomados como objeto de ensino-aprendizagem nas ações de sala de aula, por meio de procedimentos de ensino e aprendizagem adequados às demandas dos aprendizes e às especificidades da ortografia.

### **Procedimentos de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização**

Para a aprendizagem do sistema alfabetico-ortográfico, Soares (2016) afirma que dois paradigmas teóricos são fundamentais: o paradigma construtivista, que esclarece o processo pelo qual a criança passa na compreensão do princípio alfabetico, em ortografias transparentes ou próximas da transparência; e o paradigma fonológico, que esclarece processos implicados na aprendizagem das correspondências fonema-grafema em suas especificidades ortográficas. Enquanto invenção cultural, a língua escrita não é aprendida naturalmente e necessita de ensino explícito.

Os dois paradigmas teóricos são importantes para o aprofundamento e a compreensão das práticas pedagógicas, uma vez que podem fornecer elementos para a definição do tipo de abordagem metodológica que se deve priorizar em cada fase da aprendizagem dos alunos, ou seja, se o ensino se pautará por uma abordagem mais ou menos direta do objeto de conhecimento. Por outro lado, a natureza da abordagem do ensino determinará as ações em que os sujeitos se empenham no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, as quais compreendemos como procedimentos de ensino. Nessa perspectiva, o(a) docente possui um papel muito importante, a fim de organizar situações em que a criança possa refletir e se apropriar do sistema alfabetico-ortográfico.

De acordo com Monteiro (2005), as atividades que orientam e concretizam o ensino-aprendizagem formal são pautadas em procedimentos, com base na reflexão sobre estratégias usadas na aprendizagem ou sobre o próprio conhecimento. Na alfabetização escolar, o objetivo

---

<sup>4</sup> Para uma visão mais completa das dificuldades implicadas na escrita de palavras com diferentes padrões silábicos, ver Soares (2016).

dos procedimentos de ensino recai sobre as habilidades metalingüísticas, que se pautam na reflexão consciente acerca de distintos aspectos da língua escrita em relação à linguagem oral.

Embora as crianças cheguem à escola com diversas hipóteses e/ou informações acerca da aprendizagem da leitura e escrita, é necessário que elas recuperem e trabalhem suas hipóteses de maneira reflexiva e sistemática para aprender a ler e escrever. Tais situações caracterizam o ensino e a aprendizagem escolar, em decorrência de apresentarem regras específicas a fim de possibilitar a reflexão metacognitiva pela criança (MONTEIRO, 2005).

Dentre os procedimentos de ensino comuns na área da alfabetização, temos: comparação, identificação, decomposição e composição de palavras e frases, e memorização. A comparação possibilita analisar as semelhanças e as diferenças entre distintos objetos de análise, como sílabas, palavras ou frases, construindo ou reconstruindo hipóteses ao perceber as regularidades e as irregularidades na configuração gráfica das palavras (MONTEIRO, 2001).

A identificação permite a concentração em um aspecto específico. Esse procedimento de ensino ajuda na assimilação de informações que levarão à construção de novas hipóteses. A composição e a decomposição de palavras são ações que promovem a percepção dos segmentos sonoros da palavra oral e seus correspondentes na escrita, auxiliando o aprendiz na análise quantitativa e qualitativa das palavras. A análise quantitativa diz respeito à percepção da quantidade de segmentos silábicos que constituem a palavra, e a análise qualitativa tem como foco a identificação das partes sonoras semelhantes e distintas das palavras orais e seus registros escritos.

A escrita sem modelo, também identificada no contexto escolar como escrita espontânea ou inventada, é caracterizada pelo esforço do aprendiz em criar formas de produzir registros escritos para palavras pronunciadas. Nessa produção, ele usa o conhecimento das letras e a capacidade que desenvolveu de refletir sobre os sons da palavra. Os estudos sobre a produção escrita na fase de alfabetização postulam que nela estão implícitas as reflexões metalingüísticas necessárias para a aprendizagem do sistema alfabetico de escrita.

A memorização, nesta fase do desenvolvimento, é um procedimento que promove a aprendizagem de aspectos convencionais da escrita, como o nome das letras e a ordem alfabetica, que auxiliam a compreensão do princípio alfabetico. Além disso, cumpre um papel mais amplo na construção de um banco lexical - palavras familiares que são memorizadas pelo leitor, e que permitem a fluência na leitura.

Na próxima seção, analisaremos os procedimentos de ensino implicados em uma atividade de cruzadinha.

## Cruzadinha na alfabetização

Antes de apresentarmos a atividade de cruzadinha realizada em uma turma de alfabetização, cumpre informar que palavras cruzadas ou cruzadinhas não são atividades tipicamente escolares. Entretanto, esse gênero foi apropriado pela escola e oferece várias possibilidades de aprendizagem. Quanto à sua organização, Morais (2012) afirma que podem possuir figuras para substituir as palavras que serão escritas em posição vertical ou horizontal. Para dificultar, pode-se utilizar as palavras cruzadas sem figuras, apenas com enunciados.

Para Ferrarezi Júnior e Carvalho (2015), palavras cruzadas são jogos que podem ser encontrados em lojas de brinquedos e papelarias e, em geral, não custam caro. Segundo os autores, por meio delas, é possível trabalhar aspectos como a ortografia, a pontuação, o senso de estratégia e a atenção. Os autores ainda ressaltam que há vários programas na internet que possibilitam a construção de cruzadinhas de forma fácil e rápida.

A cruzadinha possui um papel importante para o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, pois, ao realizar a atividade, o aprendiz precisa assumir a ação de produzir um registro para a palavra (procedimento da escrita sem modelo), tendo como imposição o número de letras a serem usadas (das casas da cruzadinha). Assim, o desafio para ele é a representação dos fonemas (segmentos menores que as sílabas). Morais (2012) também destaca a importância das cruzadinhas para a aprendizagem do sistema de escrita. Para ele, as cruzadinhas podem ser utilizadas para trabalhar uma determinada correspondência grafema-fonema.

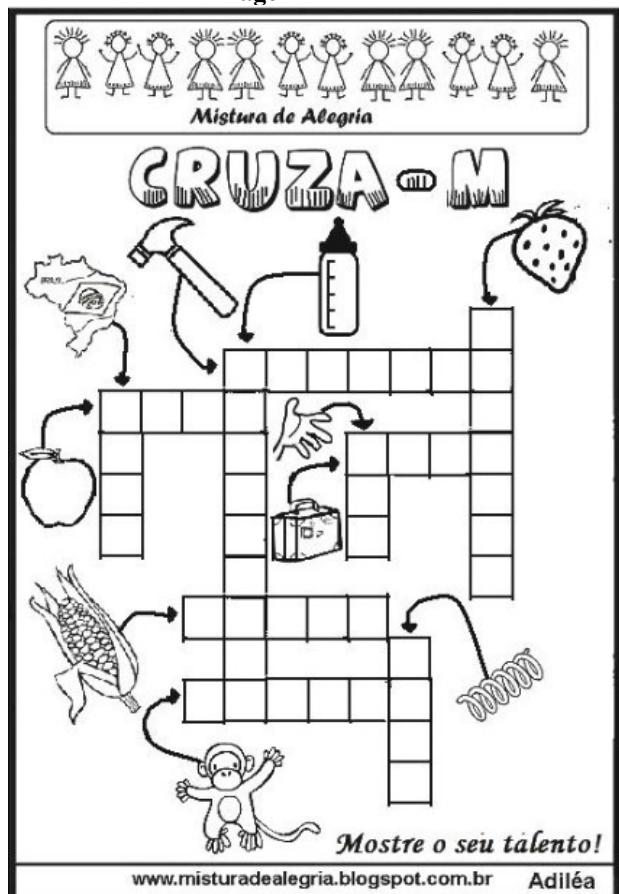
### Análise da atividade desenvolvida em uma turma de 1º ano

A situação que será descrita foi realizada no dia 7 de julho de 2022, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental que possui 18 alunos. Essa turma faz parte de uma instituição de ensino pública/municipal. De acordo com as docentes participantes da pesquisa de doutorado em andamento, o município optou pelo uso do método fônico na alfabetização. Assim, há um cronograma organizado pela Secretaria de Educação com os conteúdos que deverão ser trabalhados e as datas específicas. Na semana em que a cruzadinha foi realizada, havia sido introduzido o grupo silábico da letra M.

Antes de iniciar a atividade, a professora relembrou com a turma o conceito de “cruzadinha”, atividade introduzida anteriormente pelo livro didático adotado: nela, as palavras

se cruzam para formar um jogo linguístico. Além disso, explicou que fariam a atividade coletivamente. Em seguida, entregou a folha com a atividade retirada do Blog Mistura de Alegria<sup>5</sup>.

Imagen 1: Cruza M



Fonte: Blog Mistura de Alegria.

Observa-se que, na cruzadinha, há imagens indicando as palavras a serem escritas em cada uma das linhas, na vertical ou na horizontal. Como dissemos, citando Morais (2012), cruzadinhos que possuem figuras são mais simples, pois contribuem para que a criança relembré a palavra que está sendo escrita, especialmente quando sua atenção estará voltada para o registro dos segmentos da palavra que está sendo analisada.

O foco dessa cruzadinha é a exploração da relação fonema-grafema no início das palavras de uma relação fonema-grafema do tipo regular, especificamente a letra M: **m**artelo, **m**amadeira, **m**orango, **m**ola, **m**acaco, **m**ilho, **m**ala, **m**apa, **m**açã e **m**ão. Lembramos que a atividade foi feita na semana em que, obedecendo ao cronograma de apresentação das

<sup>5</sup> O Blog Mistura de Alegria pode ser acessado em: <https://misturadealegria.blogspot.com/>

correspondências estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação, a letra M foi introduzida na turma.

Cinco palavras da cruzadinha são compostas apenas por sílabas canônicas (consoante + vogal = CV): mola, macaco, mala, milho e mapa. As sílabas canônicas possuem uma estrutura simples, comum em línguas transparentes. No caso do português brasileiro, que é relativamente transparente, as sílabas compostas por CV são comuns. No entanto, fonemas representados por dígrafos, como no caso da palavra MILHO, embora componham os segmentos de uma estrutura silábica simples, representam dificuldades para a compreensão das crianças.

Além disso, no “CRUZA-M” aparecem palavras compostas por outros padrões silábicos (martelo, mamadeira) e, ainda, palavras que trazem diferentes registros de nasalização de vogais (morango, maçã e mão). Sabemos que tais características impõem desafios na fase inicial da alfabetização para os aprendizes.

Ao que tudo indica, a docente, ao selecionar tal atividade, flexibiliza o controle das características das palavras a serem exploradas junto aos aprendizes. Dessa forma, as palavras do “CRUZA-M” têm características que ultrapassam o trabalho com o fonema inicial e demandam uma atuação pedagógica para além do trabalho com as correspondências determinadas pelo planejamento inicial.

### **A abordagem das sílabas canônicas**

Ao longo da realização da atividade, a docente escreveu palavra por palavra na lousa coletivamente com os discentes. A cada palavra que escrevia, passava pelas carteiras observando se as crianças estavam copiando no espaço (casas) correto.

Na escrita das palavras compostas apenas por sílabas canônicas, a docente promoveu, de forma mais efetiva, a participação das crianças, perguntando como se escrevia sílaba por sílaba e sem intervenção direta, pois, para ela, as crianças já possuíam conhecimento das correspondências e eram capazes de formar mais facilmente tais palavras.

Na escrita da palavra MILHO, a professora perguntou como poderia escrever a primeira sílaba (MI). As crianças disseram: - M-I. Em seguida, ela perguntou como poderia escrever a segunda sílaba (LHO). Um aluno, conhecendo o registro do dígrafo, soletrou a sílaba: L-H-O. Mesmo reconhecendo o conhecimento dessa criança, a professora explicou para o restante da turma que se tratava de uma sílaba complexa que seria ensinada mais adiante e que, por isso, a

sílaba nem estava registrada no silabário<sup>6</sup> da turma. Podemos supor que a informação da professora tenha relação com o fato de que, na estrutura formal da ação pedagógica, o trabalho com o dígrafo “LH” ocorre depois da exploração das demais correspondências biunívocas.

Vale ressaltar que, ao longo da escrita das palavras compostas apenas por sílabas CV, observamos que as crianças não tiveram dificuldade para participar da atividade, comprovando terem domínio das correspondências exploradas.

### **A escrita das palavras MAMADEIRA e MARTELO**

Com relação à escrita das palavras que possuem uma sílaba composta de outra estrutura interna, além de perguntar às crianças como se escreve cada uma das sílabas, a professora fornecia explicações para esclarecer o que poderia gerar dificuldade para as crianças.

Na terceira sílaba da palavra MAMADEIRA, há um ditongo - EI. De acordo com Soares (2016), as estruturas silábicas formadas por duas vogais (VV - ditongo) ou por consoante e mais duas vogais (CVV - consoante mais ditongo) merecem atenção. A autora explica que, em três dos onze ditongos decrescentes do português brasileiro (ai, ei, ou), em início de palavras com a estrutura silábica VV e em posição medial de palavras com a estrutura CVV, há, na fala, o apagamento da semivogal. Assim, há erros ortográficos na grafia dessas sílabas em razão da influência da fala na escrita por ocasião da aprendizagem inicial da língua escrita.

Na escrita da palavra MILHO, o registro da letra I na primeira sílaba já havia sido feito, cruzando o registro com a escrita da palavra MAMADEIRA. Nesse momento, ao explicar que não seria necessário escrever a letra “I”, a professora relembrou à turma que, se tivessem escrito “MAMADERA”, como haviam sugerido, a cruzadinha não seria possível.

A escrita da palavra MARTELO foi mais uma oportunidade para as crianças perceberem outra estrutura silábica. Depois que elas identificaram a palavra a ser escrita, a professora iniciou o trabalho dando ênfase ao registro do fonema inicial. Algumas crianças responderam que seria necessário escrever as letras M e A. Identificar a sequência de letras CV é uma atitude bastante comum no processo de alfabetização, pois a representação dos fonemas, principalmente dos sons consonantais, é uma construção que se desenvolve na identificação do contraste dos sons percebidos na análise fonológica.

---

<sup>6</sup> Na sala de aula da docente, assim como nas demais turmas de alfabetização da escola, há um silabário que fica exposto na parede central, ao lado da lousa. No silabário, são representadas as sílabas compostas por estrutura CV, como no caso das sílabas formadas a partir da letra T: TA-TE-TI-TO-TU-TÃO.

Acompanhando o pensamento das crianças, a docente explicou sobre a necessidade de acrescentar mais uma letra para se registrar completamente a primeira sílaba da palavra MARTELO. Nesse momento, uma criança se manifestou, dizendo que seria preciso escrever a letra “R”. Em geral, as interações estabelecidas na discussão coletiva sobre como se escreve uma palavra criam oportunidades de aprendizagem para toda turma. No entanto, não podemos afirmar que todas as crianças compreendem da mesma maneira e ao mesmo tempo as informações acessíveis ao longo de uma interação coletiva, sendo importante também momentos de interações em pequenos grupos e individuais.

### **O registro da nasalização nas palavras da cruzadinha**

Para escrever a palavra MORANGO, como das outras vezes, a professora pediu ajuda das crianças. No registro da sílaba “RAN”, uma criança respondeu que poderia ser escrita da seguinte forma: - R-ÃO. A docente ouviu as hipóteses de outros aprendizes sobre o registro da nasalização. Podemos dizer que, nesse momento, as crianças evidenciaram a percepção da nasalização da sílaba na oralidade. Em determinada fase da alfabetização, é comum as crianças perceberem a nasalização na estrutura sonora da palavra, mas não saberem como fazer o registro do que analisam na pronúncia da palavra. Em seguida, ela demonstra como fazer o registro da nasalização da sílaba: escreve as letras “R” - “A” e explica a necessidade de escrever a letra “N” logo após para tornar a vogal “A” com som de “AN”. Assim, segundo sua explicação para a turma: “em vez de escrever MORAGO, a palavra escrita é MORANGO”.

Ao trabalhar com a palavra MAÇÃ, outra forma de registro da nasalização, quando a docente pergunta sobre a escrita da palavra, algumas crianças responderam: - MA. Ela escreveu a sílaba “MA” na lousa. Em seguida, escreveu o “ÇA” e fez o til sobre a letra “A”, explicando que o som do último “A” da palavra MAÇÃ é igual ao som do “A” na palavra MORANGO. Explicou, ainda, que o que deixou o “A” com som de “AN” foi o til em MAÇÃ e a letra “N” em MORANGO. Neste momento, também mostrou que o que deixa a letra “A” com som de “AN” em “ÃO” é o til, tal como em MAÇÃ. Ao que tudo indica, ao longo da atividade, a professora, percebendo que as crianças já eram capazes de identificar a nasalização na estrutura sonora das palavras, passa a fornecer modelos e informações de como fazer o registro dela na escrita, principalmente valendo-se do procedimento de comparação.

Destacamos que a nasalidade é representada por dígrafos, com a letra M ou N após a vogal, com exceção das situações em que a nasalização é marcada pelo sinal til (~). Nos casos em que a nasalização é representada pelas letras M ou N, elas não representam um fonema, mas

apenas nasalizam a vogal (SOARES, 2020). Uma das dificuldades encontradas pelas crianças para representarem a nasalização na fase de aprendizagem inicial da língua escrita é que, ao compreenderem o SEA, o fazem principalmente pela estrutura silábica CV, que passa a ser um padrão de referência para elas. Assim, acabam encontrando dificuldade para escrever ou ler palavras que fogem a esse modelo, não grafando a letra M ou N após a vogal nasal nos casos em que é necessário para representar a vogal nasal (SOARES, 2016).

Para encerrar a atividade, a docente orientou que as crianças que tivessem terminado poderiam colorir as figuras. Aquelas que não quisessem colorir, poderiam recortar a margem da folha e colá-la no caderno de português.

## Considerações finais

Neste artigo, tivemos como objetivo identificar e caracterizar os procedimentos de ensino-aprendizagem e as possibilidades de aprendizagem criadas por uma professora alfabetizadora a partir de uma atividade de cruzadinha. A questão orientadora do estudo foi identificar os procedimentos de ensino e aprendizagem mobilizados por uma docente no desenvolvimento de uma atividade de cruzadinha em uma turma de 1º ano. A análise dos dados, baseada nas obras de Soares (2016; 2020) e nos estudos de Monteiro (2001; 2005), evidenciou os seguintes procedimentos de ensino e aprendizagem: identificação do fonema inicial de palavras iniciadas pela letra M; identificação de letras pertencentes a duas palavras no cruzamento de seus registros no jogo da cruzadinha; escrita espontânea coletiva de palavras; identificação de sequência de letras na composição de unidades silábicas; identificação e comparação de casos de nasalização e seus diferentes registros.

Gostaríamos, em primeiro lugar, de destacar a relação entre os procedimentos observados na realização da atividade e os aspectos do objeto de conhecimento trabalhados pela professora. Isso significa dizer que não é possível pensar em uma separação entre a ação de ensino-aprendizagem e seu conteúdo, seja na alfabetização ou em outra área de conhecimento. Particularmente na alfabetização, quando o foco está apenas na dimensão do sistema de escrita, como é o caso analisado neste estudo, as propriedades mais objetivas para o trabalho pedagógico são o conhecimento das letras, das correspondências fonema-grafema e da estrutura interna das sílabas. Por fim, os procedimentos evidenciados e analisados parecem promover a aprendizagem dessas propriedades, apoiando-se na reflexão metalinguística por parte das crianças.

Em segundo lugar, os procedimentos de ensino-aprendizagem e as atividades pedagógicas operacionalizam o plano de ensino dos professores no contexto escolar. Essa operacionalização não ocorre de forma autônoma, sem articulação com o planejamento pedagógico mais amplo das metas e dos objetivos de aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental em alfabetização e letramento (MONTEIRO, 2013). Assim, identificamos o que levou a docente a selecionar inicialmente a cruzadinha em uma página da internet. O foco da atividade era a letra inicial das palavras (M), o que atendia o planejamento curricular e o cronograma da Secretaria de Educação. Por outro lado, evidenciou-se a postura de flexibilização do controle das palavras a serem exploradas em sala de aula. Tal atitude abre possibilidades de aprendizagem acerca do sistema alfabetico-ortográfico por meio das atividades realizadas coletivamente. A atuação pedagógica da docente foi orientada por conhecimentos da área da linguística, o que remete à reflexão sobre os cursos de formação de professores(as) alfabetizadores(as) que, muitas vezes, abordam poucas disciplinas com conteúdos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Desse modo, este artigo pode impulsionar outras pesquisas que tenham como objeto a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Por fim, os dados analisados neste texto, que tiveram como fonte as interações observadas em sala de aula de uma turma de 1º ano de uma escola da rede pública/municipal, permitiram-nos observar a regularidade dos procedimentos adotados pela professora e pelos aprendizes. No entanto, sabemos que a compreensão das práticas pedagógicas demanda uma visão ampliada do contexto em que são produzidas. Para isso, é importante para o processo investigativo em torno das práticas de alfabetização buscar elementos sobre o desenvolvimento acadêmico-profissional dos(as) docentes, suas histórias de vida e as políticas públicas que impactaram suas ações em sala de aula.

## Referências

FERRAREZI JUNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica:** o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Exercícios para compreender o sistema de escrita:** o caso do livro “Letra Viva”. 2001. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

MONTEIRO, Sara Mourão. Procedimentos de ensino e processo de alfabetização: seleção e realização de atividades em sala de aula. In: GOMES, M. F. C.; MONTEIRO, S. M. (org.). **A aprendizagem e o**

**ensino da linguagem escrita:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005, p. 47-81.

MONTEIRO, Sara Mourão. Sequências e atividades pedagógicas para alfabetização. *In: Salto para o Futuro*, v. 23, p. 08-18, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. *In: MORAIS, A. G. de (org.). O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-19.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, jan./abr. p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. *In: PINSKY, J. (org.). O Brasil no contexto: 1987-2017*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 29-37.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo, Contexto, 2020.

### Sobre as autoras

**Regina Aparecida Correa:** Doutoranda em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Federal do Sul de Minas, em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário do Sul de Minas, e em Gestão: Supervisão e Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário da Fundação Educacional Guaxupé (Unifeg). Licenciada em Pedagogia pelo Unifeg. Possui experiência na área de Educação como professora do Curso Normal em nível médio/Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atuou por dois anos como orientadora de estudos do curso de formação continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no município de Areado - MG. Trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

E-mail: reginacorreasol@hotmail.com

**Sara Mourão Monteiro:** Graduada em Pedagogia (Universidade Federal de Minas Gerais), tem mestrado e doutorado em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais). Possui Pós-doutorado no Instituto Superior de Psicologia Aplicada/ISPA (POR). Atua como pesquisadora e membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE e como professora do Programa Mestrado Profissional Educação e Docência/PROMESTRE/FaE/UFMG, com pesquisas acerca da alfabetização e letramento, formação de professores.

E-mail: mourao.sara@gmail.com