

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**  
**NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Análise linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental: registros de  
uma prática pedagógica**

**Caroline Seberino<sup>1</sup>**

Neste artigo, tenho como objetivo refletir sobre uma possível forma de fazer a análise linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Para tanto, trago um apanhado sucinto de fundamentos teóricos, especialmente aqueles dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Geraldi, e Piccoli & Camini. Em seguida, analiso um recorte de prática pedagógica em uma turma de terceiro ano de ensino fundamental de uma escola municipal da zona leste de Porto Alegre. Para tanto utilizei como metodologia a observação participante e o registro em diário de campo. O estudo indicou que, ao fazer análise linguística (na aula observada, construção de regra ortográfica do uso de R ou RR) com os alunos a professora retoma tópicos tratados anteriormente (outra regra ortográfica, separação de sílabas), utiliza nomenclatura conhecida pelo grupo (consoante, vogal, sílaba), faz a sistematização no quadro, com símbolos e exemplos (“lápiz e boquinhos”). A prática observada se mostrou coerente com as propostas teóricas pesquisadas e produtiva na medida em que possibilitou que os alunos estabelecessem relações com outros conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e que manipulassem variadas unidades linguísticas.

**Palavras-chave: análise linguística. anos iniciais. prática pedagógica.**

### **Introdução**

Pensar a educação linguística (BAGNO ; RANGEL, 2005), especialmente aquela feita na escola, tem sido minha ocupação nos últimos anos. Desde a graduação em Letras, a prática como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, a escolha por este curso de especialização, tudo gira em torno deste mesmo tema. De acordo com Bagno e Rangel (2005), educação linguística é tudo que aprendemos de/sobre linguagem ao longo da nossa vida. Essa curiosidade sempre me motiva: como eu aprendo uma língua, ou aprendo

---

<sup>1</sup> Trabalho final do Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clarice Salete Traversini.

sobre linguagem? O que eu aprendo sobre linguagem? Como se ensina uma língua/sobre linguagem?

No entanto, até o início desse curso de especialização minhas leituras e práticas estiveram mais focadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, devido à minha formação acadêmica, até então designada para essas etapas do ensino formal. Apesar de entender que os princípios de educação linguística abrangem toda a vida escolar (e não-escolar) do indivíduo, as conversas com pedagogas que atuam nos Anos Iniciais despertaram a minha curiosidade por saber mais sobre o ensino de Língua Portuguesa nessa etapa. Dentre as esferas de trabalho com a linguagem na escola (oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística) a reflexão linguística<sup>2</sup> é a que mais me intriga. O texto de Piccoli e Camini (2012) foi um primeiro encontro com uma discussão teórico-prática de reflexão linguística nos Anos Iniciais. Os pressupostos teóricos e propostas pedagógicas ali apresentadas motivaram a minha busca por aprofundamento no tema.

O objetivo do presente artigo, então, é refletir sobre uma possível forma de fazer a análise linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Com esse objetivo, apresento documentos legais e posições teóricas acerca do tema e relato um recorte da prática pedagógica de uma professora de terceiro ano de EF, com foco nas atividades de análise linguística propostas por ela. Pretendo realizar uma breve análise acerca da reflexão linguística que sirva para questionar e ampliar a compreensão que temos desse aspecto no quadro da educação linguística escolar nos anos iniciais do EF.

### **Alguns aspectos teóricos para compreender a análise linguística**

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) a reflexão ou análise linguística passou a fazer parte do vocabulário dos professores de português. O documento propunha que a prática da reflexão linguística tomasse o lugar das “aulas de gramática”, sendo essa substituição não apenas de nomenclatura, mas de visão do ensino de Língua Portuguesa

---

<sup>2</sup> Neste trabalho utilizo os termos análise linguística e reflexão linguística sem distinções de sentido. Entendo que o uso dos termos, no escopo aqui apresentado não representa diferenças conceituais.

(LP). A mudança tirava o foco do ensino de normas acerca de como se deve falar ou escrever e trazia para a escola a proposta de momentos em que os alunos refletissem sobre a língua, construindo conhecimentos a partir da interação com o professor, com os colegas, com o objeto de aprendizagem – a língua portuguesa do Brasil.

A proposta feita pelos PCN está baseada fundamentalmente no trabalho de Geraldi, publicado inicialmente em 1991 (GERALDI, 2013). O autor aponta que as ações linguísticas dos sujeitos podem ser analisadas em três níveis: ações que se fazem com a linguagem, ações sobre a linguagem e ações da linguagem (GERALDI, 2013). Trata-se de diferentes níveis de reflexão que são tratadas como atividades linguísticas (ações com a linguagem), epilinguísticas (ações sobre a linguagem) e metalinguísticas (ações da linguagem). Nas atividades linguísticas, a reflexão se dá sem interromper o tema da conversa, por exemplo, para especificar de quem está se falando, para enfatizar algum tópico... (GERALDI, 2013). Já as atividades epilinguísticas são aquelas que “resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”. (GERALDI, 2013, p.23). É o momento da interlocução em que o tratamento do tema é suspenso “para refletir sobre os recursos expressivos que os sujeitos estão usando” (GERALDI, 2013, p.24) As atividades metalinguísticas são definidas por Geraldi como

aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. (Geraldi, 2013, p.25)

Ao tratar especificamente da análise linguística em sala de aula, o autor enfatiza que tal prática é realizada a partir de e no interior de atividades de leitura e produção de textos enquanto interação efetiva (GERALDI, 2013, p.189). A análise linguística é definida pelo autor como

conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. [...] a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas” (Geraldi, 2013, p.189-190).

Os PCN, partindo dos princípios expostos por Geraldi (1991), apontam que a análise linguística se dá em atividades classificadas como epilinguísticas e metalinguísticas. A diferença está na finalidade da reflexão. As atividades metalinguísticas focam na descrição, “por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos. [...] trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua.” (BRASIL, 1997, p.30). Nas atividades epilinguísticas “a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza.” (BRASIL, 1997, p.30) e elas aparecem na sala de aula, planejadas pelo professor como tarefas que “possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto [...]sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.” (BRASIL, 1997, p.30) Embora reconheça o papel do conhecimento metalinguístico na sala de aula, o documento aponta que as atividades epilinguísticas é que devem ser priorizadas pela escola, por estarem mais diretamente relacionadas ao processo discursivo.

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais. (BRASIL, 1997, p.31)

O documento enfatiza ainda (seguindo os princípios de Geraldi) que o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula deve se basear no eixo *uso – reflexão – uso* (BRASIL, 1997, p.35), o que se refere às atividades epilinguísticas citadas anteriormente. A partir da produção do aluno se analisa quais questões precisam ser tratadas e o professor planeja, então, uma “parada” para olhar atentamente determinado aspecto da língua e segue-se o trabalho de produção quando o aluno, então, aperfeiçoa o uso que faz dos recursos linguísticos. Acredito, ainda, que é interessante observar que os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no primeiro ciclo tratam de produção

oral ou escrita – a análise linguística não aparece isolada, o que pode ser entendido como uma indicação de que tal atividade tem lugar a serviço da produção. (BRASIL, 1997, p. 68)

Os conteúdos propostos pelos PCN para análise e reflexão sobre a língua são:

- Análise da qualidade da produção oral, alheia e própria (com ajuda), considerando:
  - presença/ausência de elementos necessários à compreensão de quem ouve;
  - adequação da linguagem utilizada à situação comunicativa.
- Escuta ativa de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, atribuindo significado e identificando (com ajuda) a intencionalidade explícita do produtor.
- Identificação (com ajuda) de razões de mal-entendidos na comunicação oral e suas possíveis soluções.
- Comparação (com ajuda) entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- “Leitura” para os alunos que ainda não leem de forma independente:
  - relação oral/escrito: estabelecimento de correspondência entre partes do oral e partes do escrito em situação onde o texto escrito é conhecido de cor, considerando indicadores como segmentos do texto, índices gráficos, etc.;
  - relação texto/contexto: interrogar o texto, buscando no contexto elementos para antecipar ou verificar o sentido atribuído.
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e identificação dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido (com ajuda).
- Análise – quantitativa e qualitativa – da correspondência entre segmentos falados e escritos, por meio do uso do conhecimento disponível sobre o sistema de escrita;
- Revisão do próprio texto, com ajuda:
  - durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
  - depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.
- Explicitação de regularidades ortográficas.
- Exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever a partir da observação e análise de textos impressos, utilizados como referência ou modelo. (BRASIL, 1997, p.75-76)

Ao ler os conteúdos elencados notamos a ênfase na produção do aluno. É uma lista coerente com a proposta de uso – reflexão – uso (BRASIL, 1997 p.35), que foca na interlocução, no texto, na análise de textos próprios e de outros... É coerente também com os objetivos de LP para o primeiro ciclo, que colocam a análise linguística a serviço da produção, oral ou escrita.

Em 2013, foram publicadas pelo Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, que apresentam princípios para as três etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – no país. Tal documento não traz orientações mais específicas para o trabalho em sala de aula, portanto não substitui os PCN. É relevante apontar aqui a definição de Educação Básica apresentada no documento:

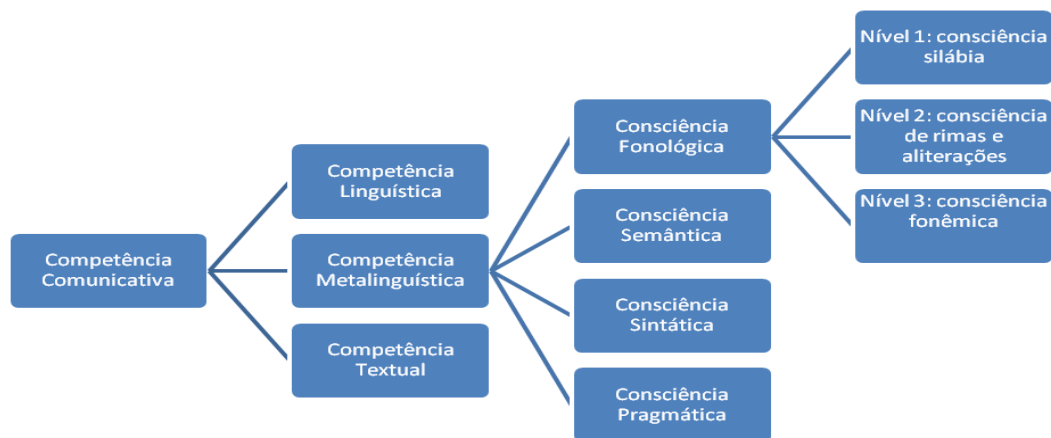
Em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. (BRASIL, 2013, p.20)

Entendo que é importante considerar o objetivo da Educação Básica apresentado nessa definição, pois esse se torna, também, o objetivo último de cada aula. Torna-se, portanto, o objetivo das aulas de LP, enquanto parte constituinte do todo da Educação Básica.

O documento retoma, ainda, o parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, que estabelece o que tem sido chamado de “ciclo de alfabetização”: nos três primeiros anos do Ensino Fundamental o foco central deve estar na alfabetização (BRASIL, 2013, p. 38), além do letramento e das demais áreas de conhecimento (Literatura, Matemática, Educação Física, etc) (BRASIL, 2013, p.123). Este parecer garante, também, a continuidade da aprendizagem nos três primeiros anos, destacando os prejuízos que a repetência pode acarretar (BRASIL, 2013, p.123)

Piccoli e Camini (2012) apresentam propostas didáticas que retomam a proposta dos PCN, enfatizando o eixo uso-reflexão-uso (BRASIL, 1997 p.35). As autoras defendem que “é necessário planejar para promover reflexões linguísticas na sala de aula” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.100) justificando que há aspectos relacionados com a língua escrita “que não são apreendidos pelas crianças sem a intervenção didática sistematizada da professora” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.100). De acordo com as autoras, a reflexão linguística diz respeito à competência metalinguística, que é um dos aspectos da

competência comunicativa. (PICCOLI; CAMINI, 2012) Elas propõem um esquema que dê conta dos aspectos metalinguísticos característicos da alfabetização.



Quadro retirado de PICCOLI;CAMINI (2012, p.101).

Na definição das autoras, competência metalinguística é “um conjunto de habilidades que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê serem empregados os recursos linguísticos.” (PICCOLI;CAMINI, 2012, p.102) Atividades que tenham como foco a reflexão metalinguística têm lugar na alfabetização porque para escrever textos com autonomia a criança precisa entender a organização e a estruturação dos elementos linguísticos – sílabas, palavras, frases. Esse trabalho, com unidades linguísticas menores, se dá de maneira contextualizada, propiciando situações em que as crianças atentem para as “relações da ordem UNIDADE MAIOR ↔ UNIDADE MENOR, mostrando que elas existem em relação umas com as outras” (PICCOLI;CAMINI, 2012, p.115), objetivando que se tornem autores mais autônomos e reflexivos a respeito de sua produção escrita. Tais atividades

podem convenientemente ser encaixadas no planejamento da exploração de palavras dos textos lidos pela turma, em um contexto que dê sentido às reflexões linguísticas, sem que elas caiam de paraquedas na aula, de forma isolada e repetitiva. (PICCOLI;CAMINI, 2012, p.115)

As situações de exploração da competência metalinguística propostas pelas autoras se realizam em atividades que abordam a consciência fonológica, a semântica, a sintática e a pragmática. Esse conjunto de atividades precisa estar presente em sala de aula para que os alunos se tornem escritores mais competentes. Na aula observada para a construção deste estudo, a professora trabalhou com a consciência fonológica, portanto, trato desse aspecto com mais detalhe.

A consciência fonológica, na definição trazida por Piccoli e Camini (2012, p.103) é “um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores.” São habilidades essenciais para que a criança compreenda o sistema de escrita alfabética e avance na direção de uma hipótese de escrita ortográfica. Ao trazer sugestões didáticas para o trabalho com a consciência fonológica, as autoras dividem em três níveis. No nível da consciência silábica, as atividades propostas promovem a “habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílabas”. (PICCOLI;CAMINI, 2012, p.104); a consciência de rimas e aliterações diz respeito ao “reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras (rimas) e de reconhecimento e produção de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações).” (PICCOLI;CAMINI, 2012, p.109); o nível da consciência fonêmica é a “habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas – as menores unidades sonoras da língua. [...] Envolve, por exemplo, a consciência de que um fonema diferente pode alterar totalmente o sentido de uma palavra.” (PICCOLI;CAMINI, 2012, p.112).

Em 2013, o governo federal iniciou a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um programa criado para as redes públicas de educação básica, com o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. A principal ação do programa é realizar formações continuadas de professores alfabetizadores, através de encontros que propõem estudos e atividades práticas. No material trabalhado nos encontros são estabelecidos *direitos de aprendizagem gerais* que devem estar



sempre presentes nas ações docentes, como compromisso dos professores em oportunizar aos seus alunos tais aprendizagens. O quadro é assim apresentado:

**Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa**

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Em relação aos objetivos dos PCN (BRASIL, 1997) para a área de LP no primeiro ciclo, os direitos de aprendizagem do PNAIC são, de certa maneira, mais específicos, ressaltando o papel da situação de produção e de conteúdos socialmente relevantes para leitura e escrita.

Além dos direitos gerais de aprendizagem, o material do PNAIC apresenta conhecimentos e capacidades organizados em quadros referentes a Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise Linguística que são chamados de eixos de ensino de Língua Portuguesa.

O modo de apresentação dos conhecimentos de Análise Linguística explicita a maneira como deve ser trabalhado em sala de aula: com foco tanto na produção de texto de maneira mais global quanto na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Essa apresentação retoma a atitude já defendida por Piccoli e Camini (2012) de que o trabalho de alfabetização deve contemplar a dinâmica de trabalhar as unidades menores (sílabas, palavras) e as maiores (textos), sempre em relação. ([http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf), p.31)

Apresento a seguir os quadros de Análise Linguística, como aparecem no texto da Unidade 1, Ano 1 do PNAIC:

**Análise linguística:  
discursividade, textualidade e normatividade**

Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.
Pontuar o texto.
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.
Segmentar palavras em textos.

**Análise linguística:  
apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**

Escrever o próprio nome.
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
Diferenciar letras de números e outros símbolos.
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.

Creio que, como orientação de ação pedagógica, é útil explicitar esses conhecimentos para que a professora “seja lembrada” de focar nas diferentes unidades, sempre em relação umas com as outras. Magda Soares (2003) em seu artigo sugestivamente intitulado “A Reinvenção da Alfabetização” enfatiza que no ensino e na aprendizagem do sistema de escrita alfabética é necessário que os alunos aprendam “a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica” (SOARES, 2003, p.16). A proposta da autora é que esses dois processos são simultâneos e indissociáveis e têm sido nomeados no Brasil de alfabetização e letramento: orientação progressiva e sistemática “para que possa se apropriar do sistema de escrita” (SOARES, 2003, p.19) e convivência com muitos e variados textos.

As orientações do PNAIC não chegam à escola isoladamente. Em relação às Diretrizes (BRASIL, 2013), esse material especifica e aprofunda orientações para o trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização. Além disso, como parte

do PNAIC, os alunos do 3º ano realizarão a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem por objetivo “ aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas.” (<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>).

### **Contexto e passos para a realização da pesquisa**

O contexto pesquisado foi uma turma de terceiro ano de uma escola municipal da zona leste de Porto Alegre-RS. A escola é organizada em Ciclos de Formação e não em séries. A proposta dos Ciclos de Formação objetiva uma

redefinição dos tempos e dos espaços escolares, criando a possibilidade de respeitar, mas também de interferir nos ritmos e nos tempos de aprendizagem do estudante, visando a permitir, além do acesso e da permanência nas instituições escolares, o aproveitamento desejado em termos de socialização e aquisição de conhecimentos, minimizando a evasão e a repetência e regularizando o fluxo escolar. Nesse contexto, os conhecimentos e as habilidades seriam ampliados pela valorização e pelo entendimento das culturas locais. (TRAVERSINI et al, 2012, p.287)

Os anos escolares são organizados em três ciclos que correspondem às etapas de infância, pré-adolescência e adolescência dos alunos. Busca-se a continuidade da aprendizagem no ciclo de três anos e a não-defasagem entre a idade do aluno e o nível escolar. A turma é composta por 25 alunos e as aulas acontecem no turno da tarde. Consideramos que o terceiro ano é uma etapa interessante para se analisar as propostas de análise linguística por se tratar de um grupo que está no último ano do ciclo de alfabetização proposto no PNAIC (BRASIL, 2013). Nos quadros que apontam as aprendizagens esperadas em análise linguística, são apontadas aquelas que devem ser introduzidas, aprofundadas ou consolidadas em cada ano. O terceiro ano é apresentado como a etapa em que tais aprendizagens devem ser consolidadas, tanto nas áreas de leitura, escrita e oralidade quando de análise linguística.

A professora do grupo é formada em Pedagogia e é doutoranda em Educação na UFRGS, com ênfase em estudos de alfabetização. Entendemos

que a formação da professora é um aspecto importante a se considerar para analisar as propostas pedagógicas feitas, já que ela vem se dedicando a estudar justamente esse aspecto da prática pedagógica e essa dedicação pode ter relação com as escolhas feitas por ela.

A primeira parte da pesquisa foi buscar orientações legais e referências teóricas a respeito da análise linguística para me aprofundar um pouco mais nas orientações e realizar uma observação de sala de aula mais informada. Em seguida, combinei com a professora que ela poderia escolher uma aula em que havia planejado focar a análise linguística para que eu observasse. Devido às aulas e estudos do curso de mestrado que realizo simultaneamente ao curso de especialização não tive condições de realizar mais do que 8h de observação (duas tardes inteiras). Além disso, os dois dias da semana em que a pedagoga tem os cinco períodos com a turma são quarta e sexta-feira, sendo que na quarta-feira curso uma disciplina no mestrado. Observei uma tarde de sexta-feira na qual a turma realizou uma atividade de produção textual, finalizando o trabalho com o livro “Você Troca?” de Eva Furnari (2012). A outra tarde de observação foi uma quarta-feira, quando a professora propôs atividades de análise linguística acerca de R e RR. Tais observações foram registradas em diário de campo.

### **A análise linguística na sala de aula**

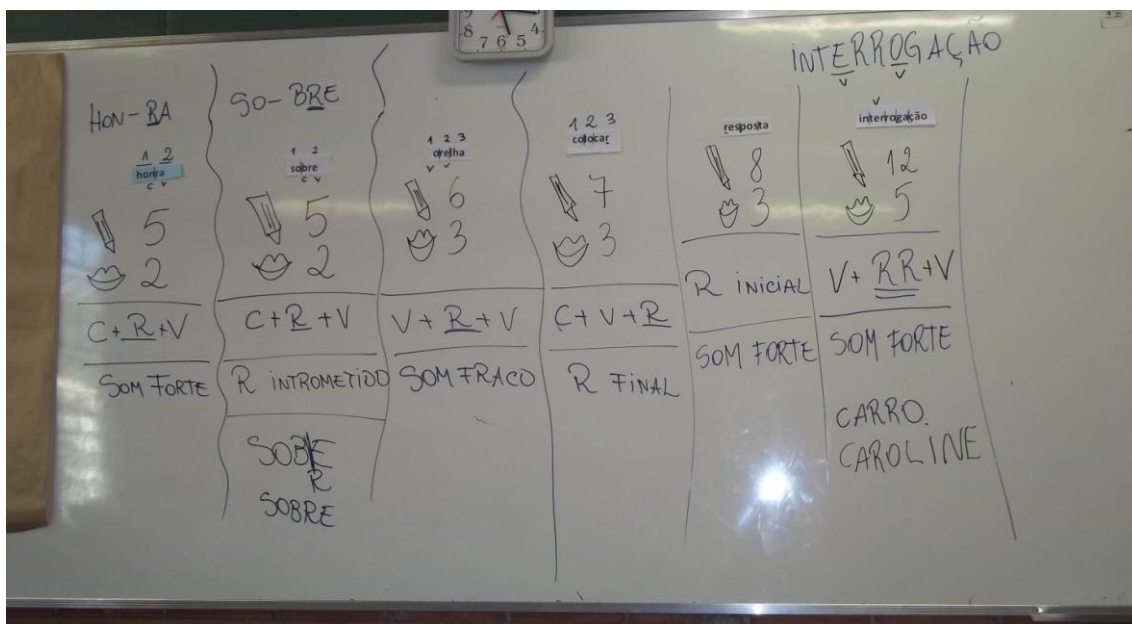
Outro olhar sobre a análise linguística foi o de uma professora de Anos Iniciais, atuando numa turma de terceiro ano, numa escola municipal de Porto Alegre. Creio que as reflexões que trago nesta seção do artigo dizem respeito ao olhar da professora devido aos passos metodológicos assumidos por mim. Expliquei à professora que estava pesquisando sobre análise linguística nos anos iniciais e combinamos que ela me avisaria quando planejava focar nesse aspecto do ensino de LP. Então ela me enviou o planejamento semanal e combinamos que eu observaria a aula. Acabei observando uma tarde em que o foco era uma produção textual e na semana seguinte uma tarde focada na análise linguística. Sendo que observei a aula indicada pela professora como aquela em que ela trabalharia a análise, posso entender que ali está uma parte do que é entendido por ela como análise linguística.

Como mencionado anteriormente, o foco da aula foi apresentar para as crianças o uso do R e dos RR na escrita ortográfica. De acordo com a professora, há algumas aulas a turma vinha trabalhando o livro “É tudo Invenção” de Ricardo Silvestrin (2003). No livro são encontrados poemas tratando da invenção de várias coisas: do abraço, do ponto de interrogação, do vaso de flor. A primeira atividade planejada pela professora na tarde observada foi a correção do tema: sublinhar no poema “A invenção do ponto de interrogação” todas as palavras com a letra R. A correção foi feita em grande grupo, no quadro, com o texto organizado em papel pardo.

Em seguida, a professora organizou os alunos em pequenos grupos e distribuiu um poema do livro para cada grupo, em folha fotocopiada. Cada grupo leu silenciosamente, um colega leu em voz alta no grupo e um representante escolhido pelo grupo foi à frente na sala de aula para ler o poema. Todos participaram, comentaram a leitura dos colegas, puderam sorrir, colocar sua opinião sobre o texto. O próximo passo foi sublinhar no poema lido no grupo, todas as palavras com R, em qualquer posição.

Na volta do recreio, a professora retomou a aula, lembrando aos alunos que eles estavam prestando atenção nas palavras com R e hoje continuariam esse trabalho. Ela colocou no quadro, então, seis palavras: SOBRE, ORELHA, COLOCAR, RESPOSTA, INTERROGAÇÃO e HONRA. Após alguns alunos lerem as palavras em voz alta, foram desafiados a observar em que posição da palavra estava a letra R. A professora passou a separar, com a participação dos alunos, as sílabas das palavras e fazer a contagem de letras e de sílabas em cada uma delas. Na sequência ela chamou a atenção dos alunos para a localização do R na sílaba em que ele se encontrava e para o contexto: consoante ou vogal antes e depois. Para cada palavra a professora e os alunos discutiam se a leitura era de “R forte” ou “R fraco”. O registro foi feito no quadro, pela professora, ao longo da conversa, e fotografado por mim ao final da aula:

(Os desenhos dos lápis representam o número de letras; as “boquinhas”, o número de sílabas; as letras C e V representam, respectivamente, consoante e vogal)



A finalização da aula foi a continuidade da atividade em grupos. Cada grupo recebeu um envelope com várias palavras com R, selecionadas dentre as palavras dos poemas lidos naquela tarde e a professora pediu que eles agrupassem tais palavras conforme os grupos discutidos e registrados no quadro.

Esses passos da aula me proporcionaram algumas reflexões sobre a realização da análise linguística em sala de aula. O primeiro aspecto que notei foi o envolvimento da turma na discussão proposta pela professora acerca das palavras selecionadas. Sendo que estávamos depois do recreio quando as crianças estavam, visivelmente, mais agitadas, a maioria da turma participou. Tal observação me remeteu àquilo que é proposto nos PCN (BRASIL, 1997): que os alunos possam refletir sobre a língua e, na interação com o professor, com os colegas, construir conhecimentos sobre o seu funcionamento e estrutura. Isso se distancia de uma postura de ser simplesmente “informado” acerca da língua.

A participação dos alunos revelou conhecimentos que eles já possuem. Nomenclaturas como *sílaba*, *consoante*, *vogal*, *verso* foram mobilizadas tanto pela professora quanto pelos alunos para negociar a construção do registro no quadro. O conhecimento de tais termos possibilitou um diálogo entre a professora e os alunos que permitiu avanços para novas aprendizagens, como foi possível notar quando, analisando juntos as palavras no quadro, indicando

quais eram vogais e quais eram consoantes, em final ou início de sílaba, puderam elaborar as regras de uso do R ou dos RR. Percebi, naquele momento, que o conhecimento de nomenclatura foi construído previamente por aqueles alunos e que teve um papel produtivo na interação entre alunos e professora.

A fala de um aluno durante a discussão foi esclarecedora para entender o papel que essas aulas de análise linguística assumem na turma. Quando estavam corrigindo o tema, uma das palavras sublinhada foi *frase*; a professora escreveu a palavra no quadro e questionou o que aconteceria se tirassem o R. Um aluno respondeu: “ficaria FASE” e, em seguida, complementou: “Sora, é com S, mas tem som de Z como a gente aprendeu na outra aula, né? Como tá entre vogais e é um S só, tem som de Z”. O comentário do aluno me fez pensar que a aula de análise linguística sobre os sons do S estava funcionando como um “banco” de onde se poderia obter informações para fazer novas relações, fazendo uma retomada do que foi trabalhado ao aprender algo novo.

A decisão da professora em planejar uma aula com a sistematização do uso do R e dos RR na escrita ortográfica se relaciona ao que é previsto nas aprendizagens do PNAIC (BRASIL, 2013). No quadro apresentado anteriormente, “Dominar as correspondências entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.” e “Dominar as correspondências entre letras e grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.” aparecem como aprendizagens que devem ser consolidadas no terceiro ano. Além dessas que constam no quadro de análise linguística relacionada à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, em relação a discursividade, textualidade e normatividade está previsto que, no terceiro ano, haja a consolidação de “Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais e entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; AS/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E OU I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; nh; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).” De acordo com Morais (2012), para que uma criança possa ler e escrever de maneira autônoma e competente, ela precisa dominar as convenções do Sistema de

Escrita Alfabética, dentre as quais temos as relações entre grafema e fonema, e esse domínio

pressupõe um ensino sistemático que pode e deve ser lúdico, reflexivo e prazeroso. Em nossa experiência, vemos que ele deve incluir atividades nas quais as crianças leiam e escrevam diferentes unidades linguísticas: palavras, frases e textos. (MORAIS, 2012, p. 151)

Apesar de ter observado apenas 8h de aula, nessas duas tardes pude perceber que essa atitude – escrita e leitura de diferentes unidades linguísticas – esteve presente no planejamento da professora. Os poemas foram lidos pelos alunos, discutidos, significados enquanto textos. Nas duas aulas que observei houve a distribuição do correio da turma: uma atividade permanente em aula, na qual as crianças e a professora trocam cartas e pequenos bilhetes, proporcionando uma atividade de escrita relevante naquele grupo. As crianças podem escrever o quanto quiserem para quem quiserem, ou podem também não escrever. Percebi que é uma atividade que mobiliza bastante a turma, pois estavam empolgados esperando receber algo e circulou uma grande quantidade de textos naquelas tardes. Na segunda aula observada, o foco foi a leitura de palavras; na primeira, a escrita de pares de sentenças rimadas. A leitura das palavras selecionadas pela professora (tanto aquelas colocadas no quadro, quanto aquelas distribuídas nos grupos) não teve fim em si mesma, mas constituiu um “ponto de partida para uma reflexão sobre as correspondências entre letras e sons” (MORAIS, 2012, p. 153).

### **Considerações finais**

A proposta do presente artigo foi a de refletir sobre uma possível forma de fazer a análise linguística nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), trazendo referências teóricas atuais e fazendo o relato de um recorte da prática pedagógica em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. Os textos selecionados como fundamentos teóricos apontam para a especificidade e, simultaneamente, a complementaridade do trabalho em LP nos anos iniciais em relação aos anos finais do EF: foco na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, através da manipulação das diferentes unidades linguísticas (sílaba, palavra, texto) e dentro do ciclo uso-reflexão-uso.



Apesar de o curto período de observação em sala de aula (8h) ser um aspecto limitador do artigo, acredito que se trata de um recorte interessante, uma possibilidade de se pensar a relação entre as proposições teóricas e a prática docente. Considero importante ressaltar que a aula focada em reflexão linguística aconteceu dentro de um conjunto de aulas nessa turma: nos meses ou até anos que antecederam esse momento foram construídos conhecimentos que permitiram que o desenrolar fosse este narrado aqui e houve uma continuidade nas aulas seguintes. A atitude da professora em retomar com os alunos a contagem dos versos do poema e a divisão silábica, assim como a relação explicitada pelo aluno com a aula sobre S ou Z nos permitem inferir essa continuidade na construção de saberes em aula (nesse caso, de análise linguística especificamente).

A breve investigação que realizei permite ver diferentes caminhos possíveis de aprofundamento: desde uma leitura mais extensa e mais detalhada dos materiais do PNAIC, como uma materialidade de política educacional que abrange todo o país e traz orientações específicas para o trabalho com LP nos Anos Iniciais até um período maior de observação de sala de aula, para ter um retrato mais representativo das ações pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.5, n.1, 2005. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982005000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 de outubro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 1º e 2º ciclos**. Brasília, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

FURNARI, Eva. **Você Troca?**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013. 5ª edição.

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

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVESTRIN, Ricardo. **É Tudo Invenção**. São Paulo: Ática, 2003.

SOARES, Magda. A Reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n.52, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete et al. Processos de inclusão e docência compartilhada no III ciclo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun.2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000200013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200013&lng=pt&nrm=iso).