ISSN: 2358-8829

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DISPUTA: SENTIDOS PRODUZIDOS NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DA PARAÍBA

Isaias da Silva[1]
Deybson Pereira da Silva[2]

Alfabetizando
Carta de um menino alfabetizado no acampamento sem terra

Ola vozinha quirida
Pra mim dize a verdadi
Escrevo essas pocas linhas
Só pra mata a sodade
Vovo eu to tão filiz
Qui inté nem sei u que dize
Eu qui nunca fui na iscola
Já aprindi iscreve

Aqui fiz tantus amigus
Se eu dise nem acridita
Essa é minha primera carta mi disculpi a iscrita
Aqui todos lutam pur terra ondi prantá a semente
O acampamento e de todos as tarefa são deferente
Vo eu só quero sonha i brincá cumu criança
Mesmo sem pussui nada aprindi te isperança

Vovo esquece aquela bola que ia me da no natal
Isso aqui num é poblema nois fisemo com jornal
Pra incerra vovo quirida hoji vivo em muvimento
Ispero qui a carta incontre a sinhora cum
Saudi i comtentamento.
(Bilha, 2015, p. 88).

INTRODUÇÃO

A epígrafe que abre este trabalho apresenta a escrita em uma situação que desloca o olhar para além da aprendizagem escolar entendida como domínio técnico. O menino escreve à avó, conta que "já aprindi iscreve" e, ao mesmo tempo, mobiliza a escrita para comunicar saudade, narrar experiências, registrar amizades, falar do cotidiano do acampamento e anunciar esperanças. As marcas não convencionais presentes na carta não anulam sua função comunicativa; ao contrário, mostram um sujeito que se apropria da escrita enquanto participa

[1] Professor Doutor, em Educação Contemporânea, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias -CCHSA, PB, isaias.silva@academico.ufpb.br
[2] Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI- PE, deybson511silva@gmail.com

ISSN: 2358-8829

de uma prática social concreta. A cena é particularmente fecunda para pensar a alfabetização porque coloca, no mesmo movimento, a aprendizagem do sistema de escrita, a produção de sentidos e a inserção do sujeito em uma cultura escrita.

Essa articulação encontra diálogo direto com Paulo Freire (1989), para quem a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura do mundo. Alfabetizar, nessa perspectiva, não significa apenas conduzir o aprendiz ao reconhecimento de letras e palavras, mas criar condições para que a palavra escrita se relacione com a experiência, com a linguagem e com a realidade vivida. A carta do menino de Bilha (2015) materializa essa relação e evidencia que a escrita nasce de uma experiência concreta e retorna a ela em forma de relato, memória, afeto e comunicação. A epígrafe, portanto, não é apenas uma abertura estética; ela funciona como uma chave de leitura para o problema investigado.

No campo brasileiro, a relação entre alfabetização e letramento tem sido marcada por aproximações, distinções e disputas conceituais. Soares (2004) chama atenção para a necessidade de preservar a especificidade da alfabetização sem separá-la das práticas sociais de leitura e escrita. Assim, destacamos que alfabetização e letramento são processos distintos, mas articulados, exigindo que a escola ensine o sistema de escrita e, simultaneamente, possibilite a participação dos estudantes em práticas reais de leitura e produção escrita (Soares, 2018).

Essas contribuições tornam relevante examinar como tais sentidos aparecem quando são recontextualizados em um documento curricular. A Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018) assume uma concepção de currículo vinculada aos contextos sociais, culturais e políticos dos sujeitos e o caracteriza como campo de escolhas e disputas que participa da construção de subjetividades e identidades. No componente Língua Portuguesa, o documento articula linguagem, texto, letramento e sujeito aprendente, definindo o letramento como condição de inclusão e participação nas práticas de leitura e escrita em diferentes esferas sociais (Paraíba, 2018).

No ciclo da alfabetização, essa orientação aparece de forma particularmente explícita. A Proposta estabelece uma progressão segundo a qual, no 1º ano, o estudante deve apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética, ampliá-lo no 2º ano e consolidá-lo no 3º ano. Ao mesmo tempo, afirma que a prática alfabetizadora deve ocorrer em situações concretas de uso da leitura e da escrita e proporcionar reflexão sobre o SEA, assumindo a proposição de “alfabetizar letrando” (Paraíba, 2018, p. 116). O documento também sustenta que a concepção de letramento deve estar presente desde o processo de alfabetização, considerando as crianças como participantes de práticas multiletradas.

ISSN: 2358-8829

É nesse cruzamento que se situa o problema desta pesquisa: que sentidos de alfabetização e letramento são produzidos na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018) e como esses sentidos se articulam e se tensionam no discurso curricular? A questão parte da compreensão de que um documento curricular não apenas organiza conteúdos, mas produz orientações sobre o que significa ensinar, aprender e participar das práticas sociais de linguagem. Analisar seus sentidos permite compreender como diferentes tradições teóricas são selecionadas, aproximadas e reorganizadas no interior de uma política curricular.

O objetivo geral consiste em analisar os sentidos de alfabetização e letramento produzidos na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018). Especificamente, busca-se compreender como o documento significa a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; identificar como o letramento é relacionado às práticas sociais de leitura e escrita; e analisar as articulações e tensões produzidas entre a sistematicidade do ensino da escrita e sua inserção em situações concretas de linguagem.

Discutir alfabetização e letramento exige evitar tanto a fusão indiscriminada dos conceitos quanto sua separação como processos escolares sem relação. Soares (2004) demonstra que a discussão brasileira passou a exigir uma dupla atenção: de um lado, a recuperação da especificidade da alfabetização; de outro, a integração dessa aprendizagem às práticas sociais de leitura e escrita. Assim, identificamos a necessidade de compreender as múltiplas facetas da alfabetização e sua relação com o letramento. No que concerne à alfabetização, defendemos um processo sistemático e articulado às experiências de leitura e escrita que fazem parte da vida social.

O conceito de letramento, nessa discussão, não equivale simplesmente a “saber ler e escrever”. Trata-se de compreender como os sujeitos utilizam a escrita em práticas sociais, culturais e comunicativas diversas. A escola, nessa perspectiva, precisa possibilitar o contato com diferentes textos, gêneros, finalidades, interlocutores e situações de uso. O currículo, portanto, não restringe a aprendizagem da linguagem ao domínio de procedimentos formais.

Desse modo, a leitura da palavra e a leitura do mundo estão relacionadas, pois sua contribuição impede que a alfabetização seja compreendida como operação abstrata, desligada das experiências dos sujeitos (Freire, 1989). A leitura e a escrita ganham sentido quando se vinculam à realidade, à cultura, à linguagem e às possibilidades de interpretação e intervenção no mundo. Não se trata de substituir o ensino da palavra pelo contato espontâneo com a realidade, mas de compreender que a palavra escrita se produz e é compreendida em relação com o mundo vivido.

ISSN: 2358-8829

No que se refere à apropriação do sistema alfabético, Morais (2012) contribui para recolocar no centro do debate o caráter conceitual do Sistema de Escrita Alfabética. O(A) aprendiz precisa compreender o que a escrita representa e como funciona, construindo conhecimentos sobre relações entre unidades sonoras e unidades gráficas, segmentação, regularidades e convenções. Essa aprendizagem não ocorre apenas pela exposição a textos; exige situações didáticas intencionalmente planejadas e intervenções que favoreçam a reflexão sobre a escrita. A defesa da sistematicidade, entretanto, não implica retornar a uma alfabetização reduzida à codificação e à decodificação.

A psicogênese da língua escrita deslocou a criança para o centro do processo de aprendizagem, evidenciando que ela formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita e reorganiza seus conhecimentos ao longo do processo (Ferreiro; Teberosky, 1985). Desse modo, para o currículo e para a prática docente, isso implica considerar as produções infantis como manifestações de conhecimentos em construção e, ao mesmo tempo, como pontos de partida para intervenções pedagógicas. A escrita espontânea não deve ser confundida com ausência de ensino; ela pode constituir diagnóstico e objeto de reflexão no interior de uma ação docente intencional.

Desse modo, consideramos que a alfabetização requer a apropriação do sistema de escrita; o letramento envolve a participação em práticas sociais mediadas pela escrita; a leitura do mundo atribui historicidade e significado à leitura da palavra; e a criança é compreendida como sujeito que elabora hipóteses e necessita de mediações pedagógicas. Essa chave interpretativa orienta a análise da Proposta Curricular da Paraíba e permite compreender a expressão “alfabetizar letrando” não como slogan, mas como síntese de uma determinada organização curricular do ensino da língua escrita.

METODOLOGIA

A pesquisa é qualitativa e de natureza documental. A escolha desse percurso decorre do objeto investigado, pois não se pretende observar diretamente práticas de alfabetização em uma escola específica, mas compreender os sentidos que um documento curricular oficial produz sobre alfabetização e letramento. A pesquisa documental permite tomar o texto como produção histórica e institucional, considerando sua materialidade discursiva, suas escolhas conceituais, seus enunciados pedagógicos e as relações que estabelece entre conhecimentos, sujeitos e práticas escolares.

ISSN: 2358-8829

O *corpus* é constituído pela Proposta Curricular do Estado da Paraíba, publicada em 2018 no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular. O próprio documento informa que sua construção envolveu professores e educadores das redes de ensino, pesquisadores de universidades públicas, movimentos e segmentos sociais, além de consulta pública e seminários estaduais (Paraíba, 2018). Essa característica é importante porque situa o documento como produção curricular coletiva, marcada por diferentes vozes e por escolhas acerca dos conhecimentos que devem orientar a educação básica paraibana.

Para o recorte analítico, foram examinados elementos da Proposta referentes à área de Linguagens e ao componente Língua Portuguesa, com atenção especial aos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao ciclo da alfabetização. Foram selecionadas passagens que tratam de alfabetização, letramento, Sistema de Escrita Alfabética, relação fonema-grafema, leitura, escrita, gêneros textuais/discursivos, práticas de linguagem, hipóteses de escrita e avaliação. Também foram considerados os trechos iniciais do documento que explicitam a concepção de currículo, sujeito e direito de aprendizagem.

O procedimento de análise foi organizado em três movimentos: leitura exploratória do documento; seleção e organização de unidades de registro relacionadas ao objeto; e interpretação das unidades segundo aproximações e recorrências de sentido. Conforme Bardin (2016), a Análise de Conteúdo permite organizar o material em unidades e categorias, articulando procedimentos de descrição e interpretação. No presente estudo, o foco não foi a frequência mecânica de termos, mas as relações estabelecidas entre conceitos e orientações pedagógicas.

A partir desse procedimento, foram construídos quatro núcleos de sentido: 1) apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; 2) alfabetização em práticas concretas de linguagem; 3) letramento como participação social; e 4) articulação entre sistematicidade e uso social da escrita. Esses núcleos não constituem compartimentos estanques. Eles foram definidos para organizar a interpretação e, posteriormente, são retomados de modo articulado na discussão dos resultados. Por se tratar de análise documental, não houve participação de seres humanos nem aplicação de instrumentos em campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do *corpus* foi organizada em quatro núcleos de sentido, construídos a partir das relações estabelecidas entre alfabetização, letramento, Sistema de Escrita Alfabética (SEA), práticas de linguagem e constituição dos sujeitos. A opção por núcleos de sentido busca apreender os significados produzidos pelo discurso curricular sobre o que significa alfabetizar,

ISSN: 2358-8829

letrar e ensinar a língua escrita. Em cada núcleo, o achado documental é colocado em relação com o referencial teórico, buscando identificar aproximações, deslocamentos e tensões. Assim, a análise não se encerra na descrição do documento: procura compreender que concepção de sujeito, aprendizagem e ensino da escrita se sustenta em suas formulações.

O primeiro núcleo, "Alfabetização como apropriação do Sistema de Escrita Alfabética", produz um sentido de alfabetização marcado pela especificidade da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. A Proposta Curricular estabelece, para o ciclo da alfabetização, uma progressão em que, no 1º ano, a criança deve apropriar-se do SEA; no 2º ano, ampliá-lo; e, no 3º ano, consolidá-lo (Paraíba, 2018, p. 116). Essa organização não constitui apenas uma distribuição cronológica de conteúdos. Ela revela uma determinada concepção curricular de alfabetização, na medida em que conhecimentos específicos sobre a escrita são definidos como objeto de ensino e inseridos em um percurso intencional. O documento, portanto, atribui à escola e ao professor(a) responsabilidades no acompanhamento desse processo, afastando uma compreensão da alfabetização como resultado espontâneo do simples contato com textos.

Essa especificidade aparece nos objetivos de aprendizagem do 1º ano, entre os quais estão "Conhecer e utilizar o alfabeto", "Dominar as diferenças entre escrita alfabética e outras formas de escrita", "Apropriar-se da escrita do nome" e "Relacionar letras ou grupos de letras ao seu valor sonoro, compreendendo as regularidades e irregularidades dos grafemas e fonemas" (Paraíba, 2018, p. 86). O sentido produzido é relevante porque o currículo não reduz a alfabetização à memorização de letras, mas também não dissolve o conhecimento do sistema em uma noção genérica de competência comunicativa. O SEA aparece como objeto de conhecimento que exige reflexão e apropriação progressiva. Morais (2012) contribui para interpretar esse achado ao compreender a escrita alfabética como um objeto de conhecimento cujas propriedades precisam ser reconstruídas pelo aprendiz. Nessa perspectiva, ensinar a ler e escrever implica criar situações em que a criança reflita sobre as relações entre fala e escrita, unidades sonoras, correspondências fonema-grafema e convenções do sistema.

A análise se amplia quando a Proposta Curricular relaciona o domínio do sistema às práticas de leitura e produção textual. No 2º ano, o documento estabelece como objetivo "Dominar a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos" (Paraíba, 2018, p. 89). O enunciado é significativo porque vincula a apropriação da correspondência grafema-fonema à capacidade de ler e escrever palavras e textos. Assim, a dimensão específica do SEA não aparece como finalidade isolada, mas como parte de um processo mais amplo de inserção da criança nas práticas de linguagem.

ISSN: 2358-8829

A análise se amplia ainda quando o documento incorpora a psicogênese da escrita e afirma que a criança passa por hipóteses distintas sobre o funcionamento da escrita, pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, cabendo ao professor conhecer essas fases e intervir para favorecer a evolução da criança (Paraíba, 2018). Em diálogo com Ferreiro e Teberosky (1985), esse enunciado desloca a criança de uma posição de simples receptora de informações para a condição de sujeito que interpreta, formula hipóteses e reorganiza seus conhecimentos sobre a escrita. Contudo, reconhecer a atividade cognitiva da criança não retira do professor sua função pedagógica. Ao contrário, o documento explicita a necessidade de intervenção docente, acompanhamento e proposição de desafios.

A tensão teórica deste núcleo aparece, portanto, entre duas reduções que o próprio documento procura evitar: de um lado, a alfabetização entendida como treino mecânico de letras e sons; de outro, a aprendizagem da escrita compreendida como processo que dispensaria a intervenção sistemática do professor. Soares (2018) contribui para essa leitura ao defender a especificidade da alfabetização e a necessidade de sistematização do ensino, sem separá-la das práticas de leitura e escrita. O currículo produz, assim, um sentido de alfabetização como apropriação sistemática de um objeto específico, realizada por um sujeito ativo e acompanhada por uma intervenção pedagógica intencional. A especificidade do SEA não desaparece diante do letramento; passa a ser compreendida em articulação com as possibilidades de leitura, escrita e participação social.

O segundo núcleo, “Alfabetização situada em práticas de linguagem”, produz um sentido de ensino da escrita que ultrapassa a dimensão exclusivamente técnica do sistema alfabético e se organiza em situações concretas de uso da linguagem. A Proposta Curricular afirma que os procedimentos didáticos para o ensino de Língua Portuguesa devem “centrar-se em práticas de linguagem situadas”, de modo a contribuir para o desenvolvimento cognitivo, sociointeracional e afetivo do sujeito aprendente e para sua formação como cidadão ativo e crítico (Paraíba, 2018, p. 113). O sentido curricular produzido por esse enunciado é o de que alfabetizar não significa trabalhar a escrita de forma descontextualizada, mas criar situações em que o conhecimento linguístico seja mobilizado em práticas efetivas de linguagem.

Essa orientação aparece também nos direitos de aprendizagem destinados ao ciclo de alfabetização. O documento estabelece que os estudantes devem “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” (Paraíba, 2018, p. 80). A formulação reúne gêneros, suportes, propósitos comunicativos e condições de produção e recepção. Não se trata, portanto, de

ISSN: 2358-8829

acrescentar textos às atividades de alfabetização como simples ilustração; os textos e os gêneros passam a constituir parte da própria organização do ensino da linguagem.

Esse sentido é reforçado nos objetivos do 1º ano, quando o documento propõe "Ler e compreender textos dos distintos campos de atuação, relacionando-os às experiências individuais e coletivas" e "Ler e compreender textos não verbais e verbais, em distintos suportes, relacionando-os para a produção de sentido" (Paraíba, 2018, p. 84). A análise desses recortes evidencia que a leitura é apresentada em relação às experiências dos estudantes e à produção de sentidos. O currículo, portanto, articula o desenvolvimento das capacidades de leitura ao contexto de atuação do sujeito.

A dimensão situada também se manifesta no trabalho com os gêneros. Entre os objetivos está "Identificar os gêneros textuais/discursivos quanto à estrutura composicional, função social, suporte, linguagem, interlocutores, esfera de circulação entre outros" (Paraíba, 2018, p. 84). O sentido produzido é que conhecer um gênero não corresponde apenas a reconhecer sua forma. É necessário compreender sua função social, seus interlocutores, seu suporte e sua esfera de circulação. Essa formulação se articula com a afirmação de que a Proposta Curricular "mantém a concepção enunciativo-discursiva de linguagem, tendo por unidade de trabalho o Texto, organizado nos mais diversos gêneros" (Paraíba, 2018, p. 82).

A tensão analítica deste núcleo está na relação entre o ensino de conhecimentos linguísticos específicos e sua realização em práticas situadas. O currículo não abandona os conteúdos relacionados ao sistema de escrita, mas procura deslocá-los para uma organização em que texto, gênero, contexto e produção de sentidos assumem centralidade. Essa perspectiva dialoga com Freire (1989), ao considerar a leitura e a escrita vinculadas à experiência dos sujeitos, e com Soares (2004), ao defender a articulação entre alfabetização e práticas sociais de leitura e escrita. O sentido produzido, portanto, é o de uma alfabetização que se realiza por meio de práticas de linguagem significativas, sem perder a dimensão sistemática do ensino.

O terceiro núcleo, "Letramento como participação social nas práticas de leitura e escrita", produz um sentido de letramento associado à inclusão, à participação e ao uso social da linguagem. A Proposta Curricular afirma diretamente que "O letramento, por sua vez, é condição de inclusão e participação do sujeito nas práticas de leitura e escrita nas diversas esferas sociais, o que implica um processo em constante desenvolvimento" (Paraíba, 2018, p. 78). O documento, portanto, não apresenta letramento como domínio exclusivamente individual de habilidades. O conceito é relacionado à participação do sujeito em diferentes esferas sociais e a um processo que permanece em desenvolvimento.

ISSN: 2358-8829

Essa concepção se torna mais clara quando o documento atribui à escola uma responsabilidade específica: "A escola, sendo, portanto, locus institucional de formação humana, tem a responsabilidade de envolver um conjunto de textos/discursos nos processos de aprendizagem do aluno, para não só alfabetizá-lo, mas torná-lo um indivíduo letrado, que não só sabe ler e escrever como também sabe usar essas habilidades para sua participação na sociedade letrada" (Paraíba, 2018, p. 78). O sentido produzido é que alfabetização e letramento são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. Saber ler e escrever constitui uma dimensão necessária, enquanto saber utilizar essas habilidades para participar da sociedade letrada amplia o alcance da formação escolar.

Esse entendimento aparece novamente quando a proposta afirma que a apropriação dos saberes linguístico, textual, discursivo e multissemiótico "amplia o seu letramento, fortalece a sua participação social com responsabilidade e, por fim, potencializa a sua cidadania" (Paraíba, 2018, p. 82). A relação estabelecida entre letramento, participação social e cidadania evidencia que a linguagem é compreendida como prática de ação no mundo. O(A) estudante não é pensado apenas como alguém que acumula conhecimentos sobre a língua, mas como sujeito que utiliza esses conhecimentos em diferentes situações sociais.

Os direitos de aprendizagem reforçam essa perspectiva ao estabelecer que os estudantes devem "Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes" (Paraíba, 2018, p. 81). A leitura e a escrita aparecem, nesse caso, vinculadas à reflexão e à discussão de questões sociais. O currículo amplia, assim, a finalidade do ensino da língua para além do domínio formal do código e o relaciona à participação em práticas discursivas socialmente situadas.

Em diálogo com Soares (1998; 2004), esse núcleo pode ser compreendido a partir da distinção entre aprender o sistema de escrita e participar das práticas sociais que envolvem a escrita. Também se aproxima de Freire (1989), na medida em que leitura e escrita aparecem relacionadas às experiências, às relações sociais e à atuação dos sujeitos. A tensão presente no núcleo não está em escolher entre alfabetização ou letramento, mas em compreender como a apropriação da escrita pode ampliar as condições de participação social. O sentido produzido pela proposta é, portanto, o de letramento como dimensão social da formação linguística, vinculada ao uso da leitura e da escrita em diferentes espaços e situações de vida.

O quarto núcleo, "Alfabetizar letrando: articulação entre sistematicidade do ensino e produção de sentidos", concentra a formulação mais explícita da relação entre alfabetização e letramento no documento. A Proposta Curricular afirma que "a prática alfabetizadora, a fim de formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes, insere-se em situações concretas de uso da

ISSN: 2358-8829

leitura e da escrita, ou seja, fundamenta-se na perspectiva do letramento" e acrescenta que essa prática deve proporcionar à criança "a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, assumindo, pois, a proposição de se alfabetizar letrando" (Paraíba, 2018, p. 116). O enunciado articula duas dimensões que poderiam aparecer separadas: situações concretas de uso da leitura e da escrita e reflexão sobre o SEA.

Essa articulação não significa abandonar a especificidade da alfabetização. Na mesma página, o documento afirma: "Assim, a concepção de alfabetização deve superar aquela que concebe a língua enquanto código e estabelece metodologias que estimulam a codificação (escrita) e a decodificação (leitura) da língua" (Paraíba, 2018, p. 116). A crítica é dirigida a uma compreensão da língua como código e a metodologias centradas em codificação e decodificação. Contudo, logo depois, o documento mantém a centralidade do ensino do SEA ao afirmar que "O SEA abrange um complexo processo que envolve aspectos cognitivos, sociais, históricos e ideológicos, relaciona-se a diversos aspectos da realidade do aluno e acontece em tempos distintos para cada criança" (Paraíba, 2018, p. 116).

A análise ganha densidade quando o documento explicita a função do professor nesse processo. Afirma ser "fundamental" que o professor alfabetizador conheça as características das diferentes fases e "intervenha de forma a garantir a evolução da criança de uma fase para outra" (Paraíba, 2018, p. 116-117). O(A) professor(a), portanto, não aparece como mero(a) observador(a) das aprendizagens infantis. Sua intervenção é apresentada como parte constitutiva do processo de alfabetização.

Ao mesmo tempo, a proposta valoriza a escrita espontânea e a elaboração de hipóteses pela criança. O documento afirma que é importante estimular a criança "para o escrever espontaneamente, sem o paradigma do certo ou errado, sem que tenha que escrever conforme o código convencional" e que, a partir desse processo, ela "cria e amplia suas hipóteses sobre o SEA" (Paraíba, 2018, p. 117). O texto ainda determina que esses processos devem ser acompanhados pelo professor, que observa o que o(a) estudante já domina e provoca o domínio daquilo que ainda não sabe. Em diálogo com Ferreiro e Teberosky (1985), esse conjunto de enunciados permite interpretar a criança como sujeito ativo na construção de conhecimentos sobre a escrita, sem retirar do professor a responsabilidade pela mediação pedagógica.

A mesma lógica aparece na organização das práticas de produção textual. Ao tratar da primeira produção, a proposta afirma: "A primeira produção pode ser oral ou escrita e serve de diagnóstico, pois é o momento de o professor observar os conhecimentos prévios dos alunos e definir as suas ações didáticas que possibilitem a apropriação de um gênero textual e a sua

ISSN: 2358-8829

função social pelos alunos" (Paraíba, 2018, p. 114). Aqui, diagnóstico, intervenção docente, gênero textual e função social aparecem articulados em uma mesma prática pedagógica.

A tensão teórica deste núcleo está, portanto, na necessidade de articular duas exigências que o currículo não apresenta como excludentes: a apropriação sistemática do sistema de escrita e a participação em práticas concretas e significativas de linguagem. Soares (2004; 2018) contribui para compreender essa articulação ao defender que alfabetização e letramento possuem especificidades, mas precisam ser desenvolvidos de maneira integrada. O sentido de "alfabetizar letrando" produzido pela Proposta Curricular não corresponde, assim, à simples soma de dois conceitos. Trata-se de uma orientação para que o ensino do SEA ocorra articulado às práticas de leitura, escrita, gêneros, produção de sentidos e participação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Proposta Curricular do Estado da Paraíba (2018) mostrou que os sentidos de alfabetização e letramento são produzidos em uma relação de distinção, aproximação e tensão. O documento reconhece a especificidade da alfabetização como apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e, paralelamente, vincula o ensino da língua às práticas sociais, aos textos, aos gêneros, aos interlocutores e às situações concretas de comunicação. Nesse movimento, alfabetização e letramento não aparecem como processos que devam ocorrer sucessivamente, mas como dimensões que podem se constituir de forma articulada no percurso de aprendizagem da criança.

Os quatro núcleos evidenciam que essa relação não se organiza como uma oposição simples entre alfabetizar e letrar. O primeiro aponta para a necessidade do ensino sistemático do Sistema de Escrita Alfabética; o segundo evidencia a alfabetização situada em práticas concretas de linguagem; o terceiro compreende o letramento como participação social nas práticas de leitura e escrita; e o quarto explicita a articulação dessas dimensões na proposição de "alfabetizar letrando". Assim, o documento produz um sentido de alfabetização que preserva a especificidade do conhecimento sobre a escrita, mas que também reconhece que esse conhecimento se constrói e ganha significado nas experiências concretas dos sujeitos.

Desse modo, como contribuição, o estudo evidencia que a análise curricular precisa considerar as relações de sentido estabelecidas entre conceitos, objetivos, metodologias e concepções de sujeito, evitando leituras que reduzam alfabetização e letramento a perspectivas isoladas. Para a prática pedagógica, os resultados reforçam a importância de ensinar

intencionalmente a escrita alfabética sem afastá-la das experiências, dos textos e das práticas sociais dos estudantes.

Nessa perspectiva, alfabetizar implica possibilitar que o sujeito se aproprie do sistema enquanto encontra, na escrita, possibilidades de dizer, comunicar, interpretar e participar do mundo. A carta que abre este trabalho expressa poeticamente esse movimento, pois nela a criança ainda está se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética, mas já utiliza a escrita para comunicar-se, narrar sua experiência e expressar seus desejos. Novas pesquisas poderão investigar como esses sentidos produzidos no documento curricular são recontextualizados nas práticas pedagógicas das escolas paraibanas.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Alfabetizar letrando. Currículo. Proposta Curricular da Paraíba.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BILHA, Elemar Luciano Pereira. Alfabetizando: carta de um menino alfabetizado no acampamento sem terra. In: APIAIM, Adilson de Armas; BILHA, Elemar Luciano Pereira. **Flores e Amores**: a luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta. Cachoeira do Sul: Editora Monstro dos Mares, 2015. p. 88.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação; UNDIME, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.