



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR
DO ESTADO DA PARAÍBA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALCIBELE DOS SANTOS SILVA

JOÃO PESSOA/PB
2024

ALCIBELE DOS SANTOS SILVA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR
DO ESTADO DA PARAÍBA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso ao Curso de Licenciatura em Pedagogia – Presencial, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, em cumprimento às exigências para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri

JOÃO PESSOA/PB
2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586a Silva, Alcibele dos Santos.

Alfabetização e letramento: análise da proposta curricular do Estado da Paraíba para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental / Alcibele dos Santos Silva. - João Pessoa, 2024.
57 f. : il.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Proposta curricular do Estado da Paraíba. I. Brunieri, Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.016(043.2)

Alcibele dos Santos Silva

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:
Análise da Proposta Curricular do Estado da
Paraíba para o Ensino de Língua Portuguesa nos
Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

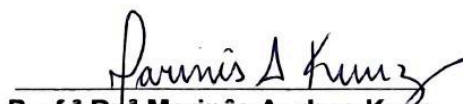
Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso
apresentada ao Curso de Pedagogia - Presencial, do
Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para obtenção do grau acadêmico
de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em **29 de outubro de 2024.**

Banca Examinadora



Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri
DME/CE/UFPB
Orientador



Prof.ª Dr.ª Marinês Andrea Kunz
DME/CE/UFPB
Examinadora



Prof.ª Dr.ª Nádia Jane de Sousa
DHP/CE/UFPB
Examinadora

Dedico este trabalho a Deus,
pois tem me guardado e sustentado,
e aos meus pais, por todo apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pois tem me auxiliado e sustentado durante todo esse processo, e ao longo da minha vida. Sem Ele, nada disso seria possível.

Ao meu pai, José Hercílio da Silva, por ter me incentivado e apoiado desde a infância a sonhar estar em uma universidade.

À minha mãe, Eliene Maria dos Santos, por me apoiar, me animar e me consolar nos momentos mais difíceis.

Às minhas irmãs, Alcileide dos Santos Silva e Alcilene Santos da Silva, pela escuta e paciência com as minhas reclamações.

A todos os docentes que passaram pela minha vida escolar e acadêmica e fizeram parte, mesmo que indiretamente, deste momento.

Ao meu orientador, professor Hermes Talles dos Santos Brunieri, por ter me auxiliado, escutado, incentivado e ter me dito que daria certo.

Lançando sobre Ele toda a vossa ansiedade,
porque Ele tem cuidado de vós.

1 Pedro 5:7

RESUMO

Uma proposta curricular, enquanto documento que instrui o currículo de instituições escolares, demanda, concomitantemente, de um lado, compreender sua referência para a elaboração de projetos e práticas pedagógicas, e, de outro, conhecer a fundo suas proposições. Nesse sentido, a investigação realizada objetivou analisar a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP) para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, com foco na temática da alfabetização e do letramento, buscando compreender como o documento orienta o trabalho para o componente curricular, a partir da perspectiva citada. Retomando historicidade da escrita, compreende-se a alfabetização, a partir do conceito de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, e o letramento, como usos e práticas sociais de linguagem. Metodologicamente, realizou-se uma abordagem de cunho qualitativo, empregando a pesquisa documental e a análise de conteúdo, para examinar, nos objetos de aprendizagem e conteúdos da PCEP, relativos ao ensino de língua portuguesa, se o texto é objeto central e se há articulação entre alfabetização e letramento. A partir das análises, conclui-se que apesar da mencionada proposta curricular apresentar o texto e o letramento articulado ao processo de alfabetização, como um dos princípios fundamentais que a norteiam, esse pressuposto não se concretiza em seus objetos de aprendizagem e nos conteúdos.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Proposta Curricular do Estado da Paraíba.

ABSTRACT

A curriculum proposal, as a document that instructs the curriculum of educational institutions, demands, simultaneously, on the one hand, understanding its reference for the elaboration of projects and pedagogical practices, and, on the other hand, knowing its propositions in depth. In this sense, the research carried out aimed to analyze the Paraíba Core State Standards (in portuguese, Proposta Curricular do Estado da Paraíba, therefore the acronym PCEP is used) for the teaching of Portuguese in the early years of elementary school, focusing on the theme of beginning reading instruction and literacy, seeking to understand how the document guides the work for the curricular component, from the perspective mentioned. Recalling the historicity of writing, beginning reading instruction is understood, from the concept of initial learning of reading and writing, and literacy, as social uses and practices of language. Methodologically, a qualitative approach was used, employing documentary research and content analysis, to examine, in the learning objects and contents of the PCEP, related to the teaching of Portuguese, whether the text is the central object and if there is articulation between beginning reading instruction and literacy. From the analyzes, it is concluded that although the mentioned curricular proposal presents the text and literacy articulated to the reading beginning instruction process, as one of the fundamental principles that guide it, this assumption is not realized in its learning objects and contents.

Keywords: Beginning Reading Instruction; Literacy; Paraíba Core State Standards.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proposta Curricular do Estado da Paraíba.....	31
Figura 2 - Eixo Oralidade (1º ano).....	36
Figura 3 - Eixo Oralidade (2º ano).....	37
Figura 4 - Eixo Leitura (1º ano).....	38
Figura 5 - Eixo Leitura (2º ano).....	38
Figura 6 - Eixo Produção de Texto (3º ano).....	39
Figura 7 - Eixo Produção de Texto (2º ano).....	39
Figura 8 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (1º ano).....	40
Figura 9 - Eixo Oralidade (4º ano).....	41
Figura 10 - Eixo Leitura (4º ano).....	42
Figura 11 - Eixo Leitura (5º ano).....	42
Figura 12 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (5º ano).....	43
Figura 13 - Eixo Oralidade (1º ano).....	44
Figura 14 - Eixo Oralidade (1º ano).....	45
Figura 15 - Eixo Oralidade (2º ano).....	45
Figura 16 - Eixo Oralidade (2º ano).....	45
Figura 17 - Eixo Oralidade (3º ano).....	45
Figura 18 - Eixo Oralidade (3º ano).....	45
Figura 19 - Eixo Leitura (1º ano).....	47
Figura 20 - Eixo Leitura (1º ano).....	47
Figura 21 - Eixo Leitura (2º ano).....	47
Figura 22 - Eixo Leitura (2º ano).....	47
Figura 23 - Eixo Leitura (3º ano).....	48
Figura 24 - Eixo Leitura (3º ano).....	48
Figura 25 - Eixo Produção de Texto (1º ano).....	49
Figura 26 - Eixo Produção de Texto (2º ano).....	49
Figura 27 - Eixo Produção de Texto (3º ano).....	49
Figura 28 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (1º ano).....	50
Figura 29 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (2º ano).....	50
Figura 30 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (3º ano).....	50
Figura 31 - Eixo Oralidade (4º ano).....	51
Figura 32 - Eixo Oralidade (5º ano).....	51
Figura 33 - Eixo Leitura (4º ano).....	52
Figura 34 - Eixo Leitura (5º ano).....	52
Figura 35 - Eixo Produção Textual (4º ano).....	52
Figura 36 - Eixo Produção Textual (5º ano).....	53
Figura 37 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (4º ano).....	53
Figura 38 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (5º ano).....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das facetas que compõem a aprendizagem inicial da língua escrita.....	22
Quadro 2 - Categorias de análise.....	32
Quadro 3 - Gêneros textuais (ciclo de alfabetização).....	34
Quadro 4 - Gêneros textuais (4º e 5º ano).....	34

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E TEXTO.....	15
2.1. A escrita.....	15
2.2. O que é alfabetização?.....	18
2.3 Letramento.....	23
2.4. Texto e Gêneros Textuais.....	25
3. METODOLOGIA.....	29
4. ANÁLISE.....	33
4.1 Texto.....	33
4.2 Alfabetização e letramento.....	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS.....	57

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem da língua escrita enquanto um sistema alfabético de escrita é inerente ao processo de escolarização, todavia ela não é o suficiente para tornar um indivíduo alfabetizado. É necessário que esse processo esteja vinculado a “[...] conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos”. (Soares, 2020, p.12). Os documentos curriculares que orientam o trabalho pedagógico deveriam estar atrelados a esta concepção, de forma a promover a aprendizagem da leitura e da escrita articulada, também, aos seus usos sociais.

A partir desta perspectiva objetivo analisar se a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, enquanto documento oficial de orientação do currículo escolar para o Estado da Paraíba, articula a alfabetização, partindo da compreensão de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, e o letramento, práticas de uso social da linguagem.

Este processo inicia-se com meu ingresso no ensino superior, em 2021, ainda incerta com o curso de Licenciatura em Pedagogia e uma futura carreira profissional na docência, tendo em vista que a área da educação não era a minha primeira opção e o receio de iniciar o curso devido a comentários depreciativos sobre a docência e o sistema educacional no país e o desincentivo a realizar a graduação, deparei-me, após meu ingresso, com as diversas discussões educacionais, teóricos, métodos e a possibilidade de atuar na área de forma diferente e, mesmo que de forma limitada, fazer a diferença na vida de crianças.

A partir da base teórica e com o decorrer dos primeiros períodos, com as discussões apresentadas, os estudos individuais e coletivos, fui me identificando com o curso. Identificação essa que se concretizou na minha certeza enquanto futura profissional da educação. Durante esse processo, os componentes curriculares da grade do curso, “Organização e Prática do Ensino Fundamental” e “Ensino de Português”, trouxeram riquíssimas contribuições para a minha formação ao discutirem alfabetização e letramento, aprofundando os meus conhecimentos sobre a temática, me levando a uma nova perspectiva sobre o que é alfabetizar. Até então, tinha visto anteriormente de forma bastante breve em outros componentes curriculares, mas não de forma tão delimitada.

No mesmo período, iniciei o Estágio Curricular Obrigatório no 3º ano do ensino fundamental e, posteriormente, no 4º ano, presenciando, em sala de aula, alunos que não estavam alfabetizados e seguiam o fluxo escolar baseando-se na cópia do quadro, com textos e atividades que não condiziam com suas realidades. Por outro lado, encontrei crianças alfabetizadas que pouco ou não conseguiam ir além de uma interpretação rasa das atividades propostas. Propostas de atividades que provinham dos livros didáticos ou elaboradas pela professora da turma, mas que tratavam dos textos de forma muito rasa e superficial. Essa realidade, não foi apenas vivenciada nos estágios curriculares, mas também em sala de aula no Programa de Residência Pedagógica, no Colégio de Aplicação da UFPB, na qual estive atuando no 4º ano do Ensino Fundamental em uma turma que passou por um processo de defasagem na sua aprendizagem, decorrente - neste caso em específico - da falta de um professor regente fixo, de forma que a instituição necessitava alternar os docentes que iriam atuar na turma, levando dessa maneira a contribuir com as dificuldades e atrasos na aprendizagem dos alunos, de modo que a turma tornou-se composta por discentes em diferentes níveis de aquisição da língua escrita.

A partir desta realidade vivenciada, passei a questionar-me sobre o entendimento que os professores possuem sobre alfabetização e letramento, as bases teóricas e os documentos nos quais norteiam a sua prática pedagógica, em específico a Proposta Curricular do Estado da Paraíba. Portanto, o presente trabalho intenta analisar a Proposta Curricular citada anteriormente, buscando compreender qual a definição de alfabetização e letramento presente no documento e de que forma ela orienta os profissionais que estão em sala de aula, acerca do tema.

Magda Soares (2016), educadora e autora referência no Brasil em alfabetização e letramento, compreende a alfabetização como o ato de aprender a ler e escrever e o letramento como a prática de utilização social da escrita. Para a educadora o processo de alfabetização e letramento são distintos mas não indissociáveis, de forma a pensar a alfabetização dentro de uma perspectiva de letramento. Ou seja, o indivíduo deve aprender a ler e a escrever, ao mesmo tempo que aprende a usar essas habilidades no contexto social, utilizando neste processo textos e escritos reais, que estão inseridos no cotidiano desses alunos.

A psicóloga Emilia Ferreiro (2011) trata a alfabetização como um processo que inicia-se ainda na infância, anteriormente à instituição escolar, mas que será sistematizado e concretizado em sala de aula. Esse desenvolvimento da escrita e da leitura, segundo Ferreiro, deve ser pensado a partir da criança desde os pequenos rabiscos e garatujas, até o nível que o aluno é considerado alfabetizado. Tendo em vista este processo, ela conjuntamente com Ana Teberosky, detalha esse desenvolvimento no livro “Psicogênese da Língua Escrita” , que apresenta os estágios de hipóteses, levantadas pelas crianças, acerca da funcionalidade da língua escrita.

A partir dessas postulações, este trabalho tem o interesse de analisar e dialogar acerca da forma que este processo é tratado na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (Paraíba, 2018), e pelos autores que são referência no estudo da alfabetização e letramento, de forma a compreender as orientações que o documento traz aos profissionais da educação e se o documento visa a aprendizagem dos alunos, de modo que ele seja o construtor deste processo.

Buscando analisar o tema foi definido como **objetivo geral**: analisar de que forma a Proposta Curricular do Estado Paraíba aborda a alfabetização e o letramento no seu documento. Para isso, estabeleci os seguintes **objetivos específicos**: apresentar definições sobre alfabetização e letramento e a sua relação; identificar como o documento orienta o ensino de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental; compreender a articulação entre texto, alfabetização e letramento presente na proposta.

Esta monografia está organizada em cinco capítulos, sendo eles, respectivamente: 1. *Introdução*; 2. *Escrita, Alfabetização e Letramento*, seguido dos subtópicos, 2.1 *A escrita*, 2.2 *O que é alfabetização?* e 2.3 *Letramento*, nos quais serão apresentados os conceitos e historicidade dos temas citados, na sequência, 3. *Metodologia* explicando a construção da PCEP e os tipos de pesquisa utilizados, 4. *Análise*, seguido dos subtópicos, 4.1 *Texto* e 4.2 *Alfabetização e letramento*, buscando explicitar e analisar como a proposta articula o texto, a alfabetização e o letramento, encerrando com, 5. *Considerações finais*.

2. ESCRITA, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E TEXTO

Neste capítulo serão apresentados: 2.1 o processo histórico da escrita e o atual Sistema de Escrita Alfabético; 2.2 o conceito de alfabetização e seu percurso histórico; 2.3 o conceito de letramento, 2.4 o conceito de texto e de gêneros textuais.

2.1. A escrita

A escrita, tal qual a conhecemos atualmente, não surgiu de forma pronta, ela passou por mudanças, de início ligadas à melhoria das práticas comerciais, posteriormente, por conta de outros objetivos, entre eles religiosos, jurídicos e políticos. Para melhor compreender como a escrita tal qual a conhecemos e dela fazemos uso nos dias atuais, é necessário revisitar brevemente sua história, os sistemas utilizados e as suas mudanças ao longo do tempo.

Fisher (2009) considera que há três requisitos básicos que devem ser avaliados para uma escrita ser considerada *completa*: deve conter um objetivo de comunicação; deve estar gravada em uma superfície durável; e, por último, deve utilizar marcas voltadas para articulação da fala. Ao longo da história da humanidade houve diversas outras escritas, que Fisher (2009) descreve como escritas antigas e, embora elas cumprissem algum dos requisitos, nunca, em sua totalidade, tal qual a escrita atual.

As primeiras tentativas primitivas de escrita (Fisher, 2009), que temos ainda hoje algum conhecimento, datam de cerca de 100 mil anos, iniciando com traços, linhas ou entalhes, e mesmo não havendo uma conexão real com a fala articulada, elas cumpriam um propósito comunicativo e de registro necessário para a época. Após essas primeiras tentativas de escritas, surgiram várias outras, empregando símbolos gráficos, como a arte na pedra, na qual ilustravam-se os fenômenos naturais e mnemônicos, tais como "...registros com nós, pictográficos, ossos ou paus entalhados, bastões ou tábuas com mensagens, jogos de cordas para cantos, seixos coloridos etc. ligando objetos físicos com a fala." (Fisher, 2009. p.15). Com o passar do tempo, milhares de anos, os símbolos gráficos e os elementos mnemônicos, recursos utilizados para a memorização, como os nós em cordas, ossos, tábuas..., se uniram e passaram a ser chamados de símbolos gráficos

mnemônicos, a partir deste momento a escrita passa, segundo Fisher (2009) a possuir um caráter linguístico.

A partir desse caráter, no decorrer de milhares de anos, a escrita passou por um conjunto de alterações. Rojo (2006) explica que a escrita é considerada recente, sendo datada de 5.000 anos atrás. Uma das mais antigas das escritas que temos conhecimento, atualmente, surgiu entre os sumérios, na região da Mesopotâmia. Tendo em vista que os sumérios eram grandes comerciantes, a chamada escrita cuneiforme surgiu da necessidade de melhorar a comunicação e os registros das trocas comerciais. É relevante salientar que nem todos os povos estavam em um processo de evolução da escrita visando questões comerciais, os povos egípcios, por exemplo, criaram os hieróglifos a serviço de uma ordem religiosa e política, que garantisse a ordem de sua sociedade. Nesse sentido, Rojo (2006, p. 13) explica que

Podemos, portanto, definir a escrita, de maneira mais geral, como a representação visual da linguagem por um sistema de signos gráficos adotados convencionalmente por uma comunidade. Ao longo de sua história, as escritas utilizaram suportes muito variados: da pedra à terra seca ou cozida aos muros urbanos, do papiro ao papel, do filme à tela do computador ou da TV.

A escrita cuneiforme desenvolvida pelos sumérios utilizava um sistema de signos-imagem, herdando características da pictografia, ou seja, a representação de um objeto a partir de um caráter icônico, e, também, das pinturas rupestres, passando a representar não apenas fenômenos, mas objetos de trocas entre comerciantes, além de realizarem combinações de pictogramas, formando os ideogramas.

A escrita cuneiforme, com o passar do tempo, começou a evoluir não mais possuindo uma relação direta com o desenho do objeto, sendo trabalhada a partir de linhas retas com o auxílio de um instrumento conhecido como cunha - de onde surge a designação *cuneiforme*. Acerca desse processo de não relação entre o objeto e a escrita, Rojo (2006, p.13-14) explica que

Por volta de 3000 a.C., tanto pictogramas como ideogramas são também utilizados com valor fonético, cada signo representando uma sílaba. São signos-sons, que colocam, portanto, pela primeira vez, a escrita em relação com a fala. Assim, aperfeiçoando-se constantemente, a escrita cuneiforme acaba por quase que transcrever a língua dos sumérios e depois se adapta a outras línguas estrangeiras.

Dessa forma, é possível compreender que a escrita cuneiforme, é uma das primeiras escritas completas que se tem registro, cumprindo os requisitos básicos avaliados por Fisher, pois ela cumpria um propósito comunicativo, propiciava uma articulação com fala, além de estar gravada em uma suporte durável, nesse caso, em pedras de argila, ou outros materiais como madeiras e chifres de animais..

Segundo Oliveira (2005) e Cagliari (1997) as línguas partem de dois planos: dos conteúdos, que é baseado no significado do que queremos transmitir, e está associada a escrita ideográfica e pictórica; ou das expressões, baseadas no grupo dos significantes, e está associada aos elementos sonoros da língua - sistema silábico e alfabético.

Oliveira (2005) compreende que a grande evolução na escrita aconteceu quando começamos a focar no plano das expressões. Essa evolução começou a acontecer com a escrita cuneiforme, por volta do século XIV a.C., com o surgimento do primeiro alfabeto, que teve um desenvolvimento maior por parte dos fenícios, povos comerciantes que necessitavam de um sistema de escrita que facilitasse as trocas comerciais foi desenvolvido um alfabeto possuindo 22 letras, sendo este considerado o alfabeto que dá origem aos “[...] alfabetos grego, latino, aramaico, árabe e indiano” (Rojo, 2006, p. 16). Segundo Oliveira (2005, p. 24),

O ponto final da evolução dos sistemas de escrita se deu quando, ainda no plano da expressão, as escritas começaram a representar os sons individuais. Esse estágio é o que chamamos de escrita alfabética, ou seja, cada símbolo do alfabeto, qualquer que seja o alfabeto, representa um único som.

Se por um lado, dentro do plano da expressão, há escritas em que a menor unidade representada é a sílaba, o que as torna conhecidas justamente como escritas silábicas; por outro, temos as escritas alfabéticas, em que a menor unidade é o fonema. Logo, nesse processo, cada som da palavra é representado, geralmente, por determinada letra.

Soares e Batista (2005) explicitam que a escrita alfabética é uma tecnologia de representação da linguagem humana, e os grafemas, que são os símbolos deste sistema de escrita, “[...] representam o significante do signo lingüístico (e não seu

significado, como no sistema de escrita ideográfico): representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua” (Soares; Batista, 2005, p. 24).

A escrita da língua portuguesa é organizada e coordenada pelo Sistema de Escrita Alfabético (SEA), que é denominado como um sistema de representação gráfica e simbólica dos fonemas linguísticos, bem como de notação de símbolos específicos para representar os fonemas (Brunieri, 2024). Ele é definido como sistema, pois possui limitações e possibilidades que o regem e o regulam. As regras que regem tal sistema não são rígidas ao ponto de não poderem ser alteradas, caso o seja, só podem ocorrer conforme seu uso social através da escrita (Brunieri, 2024).

Além da definição do sistema de escrita alfabética, é importante compreender as questões de complexidade das relações entre fonema e grafema - sons e letras - e a profundidade ortográfica. O sistema alfabético da língua portuguesa aproxima-se de uma ortografia transparente “[...] em que as correspondências são coerentes e consistentes [...]” e em “[...] que cada fonema corresponde a uma letra [...]”, diferentemente da ortografia opaca “[...] em que as correspondências são variáveis, inconsistentes [...]” e em que “[...] o mesmo grafema pode representar o diferentes fonemas [...]” (Soares, 2016. p. 89). Dessa forma, conforme explica Brunieri (2024, p. 144), “nesse ponto, é possível compreender que as representações não são ingênitais ao SEA, mas são por ele limitadas. Elas são, na verdade, arbitrárias. Isso ajuda a compreender por que determinadas ortografias são mais ou menos transparentes ou opacas. Isso se deve principalmente às escolhas adotadas em determinado período histórico, por certo grupo social, para representar sua escrita [...]”.

A escrita em língua portuguesa, atualmente, fundamenta-se na escrita alfabética, que é orientada por um sistema de representação e notação que é resultado de um longo processo histórico. Dessa forma, seu SEA vai afetar diretamente a aprendizagem da escrita em tal língua, o qual conhecemos, popularmente como alfabetização ou, tal qual Soares (2016), como “aprendizagem inicial da língua escrita”.

2.2. O que é alfabetização?

A evasão escolar e o analfabetismo, entre diversos outros problemas educacionais, são realidades vivenciadas no Brasil, desde a democratização da educação para as camadas populares, a partir de 1950 (Soares, 2016). Desde então, há uma busca por meios que pudessem modificar essa realidade.

Em nível internacional e nacional, a alfabetização e a compreensão do que é esse processo perpassou por diversos momentos ao longo das últimas décadas. Inicialmente foi conceituada como a aprendizagem das letras do alfabeto, todavia é necessário realizar um breve resgate histórico acerca do conceito de alfabetização e suas mudanças ao longo dos anos. Perrotta (1984) descreve os diferentes momentos históricos acerca da alfabetização:

O conceito de alfabetização, ao longo do tempo, responde aos diferentes modos de encarar o problema do analfabetismo que, por sua vez, se relaciona a concepções teóricas sobre o homem, a sociedade, o desenvolvimento e a educação, e a transformações que se vêm operando no mundo, tanto do ponto de vista social quanto tecnológico.

Perrota (1984) explica que, na década de 40 do séc. XX, considerava-se uma pessoa alfabetizada aquela que possuía a capacidade de ler e escrever um pequeno texto em alguma língua. Essa compreensão foi ampliada, nos anos 50, com a introdução da noção de escrita e leitura de textos, os quais continham uma breve exposição da vida diária. Em 1965, a alfabetização passou a ser vista como a preparação do indivíduo para o desempenho do seu papel social, seguindo-se da década de 75, na qual focava-se na construção da criticidade e libertação do sujeito e seu pleno desenvolvimento. Finalmente em 1980, a alfabetização, devido às demandas sociais, e a adoção do construtivismo na educação brasileira ampliou o seu conceito para além do conhecimentos de leitura e escrita, nos quais estavam focados os conceitos anteriores, mas agora também para a aplicação nas práticas sociais. Segundo Perrotta (1984) a uma “passagem da alfabetização *stricto sensu* a uma proposta mais ampla”. Esses são alguns exemplos apresentados por Perrotta (1984) para explicar como a conceituação de alfabetização foi modificada ao longo do tempo.

Os anos que antecederam a década de 80, encontravam-se mergulhados em uma proposta de alfabetização focada nos métodos, como meio de superar o persistente problema do analfabetismo. Esse período é compreendido por Mortatti

(2006) como a “metodização do ensino de leitura”, além de ter sido um momento de diversas alternâncias de métodos.

Para fundamentar a discussão acerca dos métodos, precisamos entender que houveram diversos equívocos em suas interpretações. Segundo Frade (2005) os métodos foram utilizados como ponto central do processo de alfabetização, através da aplicação de “...métodos rígidos, que não eram repensados em face do desenvolvimento da cultura escrita na sociedade e pareciam vir à frente de tudo e de todos.” (p.16). Os métodos surgem no processo de alfabetização como uma parte deste processo, ou seja, há diversas outras questões a elaborar e se basear ao pensar em alfabetização.

Inicialmente os métodos utilizados eram os chamados métodos sintéticos (Mortatti, 2006) que visavam uma aprendizagem por partes, iniciava-se pelo método da soletração ou método alfabético, possuindo a proposta da aprendizagem dos nomes das letras, logo $B+A=BA$. Seguindo-se pelo método fônico, o qual corresponde a associação entre sons e letras, e o método de silabação, a aprendizagem das famílias silábicas.

Em contrapartida aos métodos sintéticos, surgem os métodos analíticos, que buscavam compreender uma nova concepção de criança, “de caráter biopsicofisiológico” (Mortatti, 2006), partindo da compreensão da palavra, uma aprendizagem iniciando-se como um todo não apenas como partes, como no método sintético. Os métodos analíticos compreendem os seguintes métodos: a palavração, sentencição e o método global. A palavração parte da palavra como um todo, para decomposição em sílabas, sendo importante que a apresentação destas palavras tenham significado para o aluno. O método de sentencição inicia-se pela utilização da frase que será decomposta em palavra e logo após em sílaba, por último o método global toma como ponto de partida o texto.

Segundo a Mortatti (2006) buscando sanar as necessidades educacionais da época, passou-se a combinar os dois métodos, havendo a compreensão de que apenas um ou outro não seria suficiente para abranger a alfabetização dos indivíduos. A mescla dos métodos tinha um mesmo propósito, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita (Soares, 2016). É importante ressaltar que

na visão dos métodos a alfabetização, de um modo geral, tinha-se como objetivo a dimensão linguística, sem considerar os usos sociais da leitura e da escrita.

Em 1980, há uma mudança de paradigma na educação brasileira, principalmente na área da alfabetização, com o advento do construtivismo, uma teoria que transfere o foco do professor para o aluno, ou do ensino para a aprendizagem, compreendendo o aluno como o centro do processo de aprendizagem e construtor do seu próprio conhecimento. A teoria baseia-se nos estudos de Jean Piaget acerca da Epistemologia Genética, e, no caso específico da alfabetização, difundiu-se no Brasil através das obras de Emilia Ferreiro, que debruçou-se em explicar a aquisição da língua escrita pelo viés da criança.

A partir desse período, os métodos passaram a ser vistos, em certo sentido, como algo ultrapassado e tradicional, não mais como fundamentais para o processo de ensino a ser realizado em sala de aula (Soares, 2016). Tal processo foi nomeado por Mortatti (2006) como desmetodização da alfabetização, pois, com o construtivismo, passou-se a visualizar a criança como o centro e a construtora do seu conhecimento, uma vez que os métodos “consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que lhe é *transmitido* por meio do método e de material escrito” (Soares, 2016, p. 20). O construtivismo opõe-se aos métodos analíticos e sintéticos, partindo da compreensão que para os métodos o ensino prevalecia acima da aprendizagem, em contrapartida o novo paradigma apresentava o uma nova concepção de educação, focada na aprendizagem (Soares, 2016, p. 20).

A interpretação que se obteve do construtivismo, apresentava uma nova visão de alfabetização, livre de métodos - pois eles não seriam capazes de sanar a necessidade de todos os alunos. Soares (2003) expõe que todas as transições entre métodos e a adoção do construtivismo visavam uma mesma proposta: o combate ao analfabetismo e ao fracasso escolar.

Soares (2003) critica essa posição radical acerca dos métodos, não estendendo a crítica à abordagem construtivista, e, sim, à forma como ela foi interpretada. Por isso, ela compreende o método não como único recurso para o processo de alfabetização, mas como parte integrante dele. A autora (Soares, 2003)

afirma que “se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método” (Soares, 2003. p. 17). É fundamental que o educador compreenda que a base teórica é de extrema importância para o processo da alfabetização.

Mortatti (2019) e Soares (2016) definem a alfabetização como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Magda Soares (2016) traz a discussão acerca das facetas que compõem a aprendizagem inicial, sendo elas: a faceta linguística, interativa e sociocultural, que possuem objetivos distintos de aprendizagem, mas que se complementam no processo de alfabetização. O quadro a seguir apresenta as especificidades de cada faceta e as competências a serem desenvolvidas.

Quadro 1 - Características das facetas que compõem a aprendizagem inicial da língua escrita

Faceta linguística	• Apropriação do sistema alfabético-ortográfico • Apropriação das convenções de escrita
Faceta interativa	• Habilidades de compreensão e produção de textos • Escrita como canal de interação entre indivíduos
Faceta sociocultural	• Usos socioculturais da escrita • Ligada às funções e valores da língua escrita.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Soares (2016, p.29).

A autora (Soares, 2016) explicita que as facetas possuem processos cognitivos e linguísticos distintos, logo sendo necessário estratégias específicas de aprendizagem para que os alunos possam alcançar as competências que devem ser desenvolvidas. Todavia, as facetas, embora distintas, são um todo coeso para se alcançar o objetivo da aprendizagem inicial da língua escrita, articulando os processos de alfabetização e letramento, sendo a faceta linguística, voltada propriamente a alfabetização e as facetas interativas e socioculturais ao letramento. Com isso, elas não podem ser dissociadas, mas, sim, estudadas e compreendidas dentro de suas especificidades. Além disso, devem ocorrer de forma articulada no processo de ensino e aprendizagem inicial da língua escrita.

Assim, como se percebe, o entendimento do que seja alfabetização também modificou-se com o passar do tempo. Além disso, o processo de aprendizagem da língua escrita envolve um trabalho de ensino sistemático que envolva não somente a sua faceta linguística, mas também interativa e sociocultural, que, como dito, estão mais próximas da noção de letramento.

2.3 Letramento

Como visto anteriormente, ao longo do século XX o conceito de alfabetização foi modificando-se, devido às mudanças na sociedade, de forma que, hodiernamente, não mais é suficiente que o indivíduo possua conhecimentos sobre a leitura e a escrita, mas que o sujeito consiga participar das práticas de uso social que envolvam ou fundamentam-se na leitura e na escrita de textos, surgindo desta forma, o conceito de letramento. Todavia, por mais que a alfabetização e o letramento sejam conceitos distintos, Soares (2004) enfatiza que eles não podem ser dissociados no processo de ensino e aprendizagem inicial da língua escrita. É necessário que o aluno passe por um processo de alfabetização, inserido em um contexto de letramento.

Surge então o termo *letramento*, que se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita - do sistema alfabético e suas convenções -, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (Soares, 2016. p.27)

Dessa forma, passa-se a compreender que a escrita possui dimensões socioculturais e interativas, que se diferenciam da faceta linguística. Dessa forma, a alfabetização concerne mais delimitadamente desta última, enquanto o letramento das duas primeiras, sendo a faceta sociocultural conectada às funções, valores e usos da língua escrita, enquanto que a faceta interativa, a produção e compreensão de textos e a escrita como comunicação.

Tal noção, segundo Soares e Batista (2005) surge das necessidades sociais, políticas e culturais próprias do século XX, não sendo mais suficiente um indivíduo que apenas saiba ler e escrever, mas também saiba como utilizar esses

conhecimentos nas práticas de usos sociais. Portanto, os autores (Soares; Batista, 2005, p. 50) definem o conceito de *letramento* como, “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.”

Compreender o conceito de letramento é importante para que se possa distingui-lo, mas não separá-lo e, principalmente, confundi-lo com alfabetização, por isso Soares (2004, p. 8) adverte

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...].

Nesse sentido, o letramento, segundo Kleiman (2005, p.21), é a “prática social de uso da escrita”, sendo assim difere-se da alfabetização à medida que esta diz respeito ao processo de aprendizagem da língua escrita. A autora adverte que o letramento, diferentemente do que muitas vezes se compreende, tão pouco se configura como método ou habilidade.

Kleiman (2005) afirma que o letramento abrange um processo de desenvolvimento histórico da escrita refletindo as mudanças sociais. E que esse processo é uma prática, dessa forma é necessário envolver saberes e materiais que consigam consolidar tal prática em sala de aula.

Magda Soares (2004) corrobora a crítica de Kleiman (2005), deixando claro que a alfabetização e o letramento são processos distintos, ao citar um certo apagamento, ou como a autora chama *desinvenção da alfabetização*, ou seja a alfabetização estaria perdendo a sua especificidade e “espaço” para o letramento, entendido de forma equivocada.

A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi assim, de certa forma, obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (Soares, 2004. p.11)

Segundo a autora houve um apagamento da especificidade linguística da alfabetização, através de uma visão que apenas bastaria o contato do aluno com

textos reais e a aplicação dos seus conhecimentos prévios, para que o aluno torne-se alfabetizado (Soares, 2004, p.12). Essa visão decorre de uma errônea compreensão do conceito de letramento, da teoria construtivista e da própria alfabetização. Como bem ressalta Kleiman (2005), o letramento não envolve ou é um método de ensino.

O indivíduo, inserido em um contexto social, está constantemente participando de práticas de letramento, no seu dia a dia e nas suas interações, sendo uma obrigação da escola ampliar estas práticas, a partir das vivências dos estudantes e para além delas. “Na contemporaneidade, o letramento torna-se um vetor para a constituição de um sujeito livre, capaz de contribuir para as mudanças sociais” (Kleiman, 2014, p.89), a partir desta consideração, é necessário que os diferentes letramentos, presentes na cultura atual, estejam inseridos nas práticas educacionais, de forma que o sujeito participe ativamente e compreenda seus usos.

Fazendo-se necessário o ensino acerca do sistema alfabético-ortográfico e dos procedimentos da escrita, associados à utilização destes conhecimentos nos usos sociais, conseqüentemente, alfabetizando os alunos em uma perspectiva de letramento. Em outras palavras, é preciso alfabetizar letrando.

2.4. Texto e Gêneros Textuais

Soares (2020) considera que o texto se constitui como centro do processo de alfabetização e letramento, sendo possível através dele realizar a articulação entre os dois processos. O texto exerce uma função sociointerativa “[...] quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos” (Soares, 2020, p.33). Apesar do conceito apresentado por Soares, é necessário que a definição de texto seja ampliada de forma a possibilitar a compreensão do texto em sua totalidade.

Salzedas e Paccola (2017) apresentam como característica constituintes do texto o caráter linguístico-comunicativo, social, situacional e estrutural-normativo, além de enfatizá-lo como “[...] produto de diversas operações e atividades.”

(Salzedas; Paccola, 2017, p. 1033). As mencionadas autoras (Salzedas; Paccola, 2017, p. 1033) advertem, ainda:

Entretanto, um dos problemas mais agitados pelos teóricos do texto não é discutido: o modo como associa a comunicação linguística com a comunicação social. Isto vai envolver o ato de fala, a competência linguística, a competência textual e outras tantas competências e saberes, pois o texto, como unidade semântica e pragmática, não existe por si e nem em si mesmo. Não é autotélico. É um produto de diversas operações e atividades. Resulta-se do enunciar e do receber, efetiva-se em um processo de interação comunicativa, implicando fatores sociais, culturais, psicológicos etc., que envolvem tanto o emissor quanto o receptor.

Pelo excerto, é possível observar a ênfase na questão comunicacional do texto. Antunes (2010) explicita que, a partir da necessidade de comunicação, o indivíduo utiliza-se de um texto para expressar o que deseja. Nesse sentido, ela conceitua o texto como a “[...] expressão de algum propósito comunicativo.” (Antunes, 2010, p.30). Salzedas e Paccola (2017, p. 1039) corroboram esta afirmação ao afirmarem que “[...] o texto é uma unidade linguística fundamentalmente comunicativa, produto da atividade verbal humana, que possui sempre um caráter social”. Antunes (2010, p.31-32) explica, também, que

Um segundo aspecto que deriva deste primeiro ponto é o fato de que o texto, como expressão verbal de uma atividade social de comunicação, envolve, sempre, um parceiro, um interlocutor. Não, simplesmente, pelo fato de que temos uma companhia quando falamos e, assim, não o fazemos sozinhos. Mas, sobretudo, pelo fato de que construímos nossa expressão verbal *com o outro*, em parceria, a dois: de maneira que o texto vai tendo um fluxo conforme acontece, a interação entre os atores da ação de linguagem.

É importante frisar que o conceito de texto atualmente expande-se para além dos textos na modalidade escrita, englobando o texto falado/oral, e os recursos visuais e imagéticos (Silva; Souza; Cipriano, 2015). Segundo os autores, ao utilizar os recursos visuais e imagéticos, o “[...] enunciador materializa seu dizer mediante a mobilização de uma gama de elementos textual-discursivos, que refletem a dimensão visual” (Silva; Souza; Cipriano, 2015, p.143). Essa articulação entre linguagem verbal e não verbal, resulta em textos multimodais.

A multimodalidade consiste na utilização de mais de uma modalidade textual, quando “[...] ocorre a junção de signos verbais e visuais, ou seja, elementos

alfabéticos (letras, palavras e frases) e elementos semióticos, como, por exemplo, animações, cores, formatos *etc.*” (Silva; Souza; Cipriano, 2015, p.143). De acordo com os autores, a multimodalidade também se faz presente em textos da modalidade oral e que a utilização destes diferentes signos tem o intuito de causar acarretar diferentes sentidos.

Dessa forma, hoje, a composição textual é resultante da articulação entre a linguagem verbal e visual. Além da modalidade escrita da linguagem, uma vasta quantidade de elementos semióticos é mobilizada na construção do texto. Essa mescla entre a linguagem escrita e visual distancia cada vez mais os textos de uma noção frasal. O texto é, hoje, multimodal... (Silva; Souza; Cipriano; 2015, p.144)

A partir da discussão do conceito de texto e de suas diferentes modalidades, é necessário compreendermos o que é *gênero textual*. Segundo Soares (2020, p. 210) “[...] todo **texto** é uma comunicação verbal que se caracteriza como um **gênero** adequado ao **contexto**, aos **objetivos** do autor e aos **leitores** previstos ou desejados”. Cavalcante (2013) afirma que todo processo comunicacional e interacional ocorre por meio dos gêneros discursivos, que por sua vez transcorrem através da utilização de algum texto. Para ela, esses textos pertencem a gêneros textuais, os quais

São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente. (Cavalcante, 2013, p.44)

Assim como Soares (2020), Cavalcante (2013), de igual forma, explica que para cada situação comunicativa, ou seja, o contexto de interação, existe um gênero textual adequado, além da utilização do suporte, o recurso no qual será veiculado o gênero. Segundo a autora, os suportes além de “[...] ampararem a mensagem, auxiliam na apresentação e delimitação de um gênero do discurso” (Cavalcante, 2013, p.52). Nesse sentido, todo texto pertence a um gênero textual, que contribui diretamente para atingir o propósito comunicativo e vai, conforme o contexto interação, bem como o suporte empregado, moldar, isto é, formatar o texto. Por isso, embora pertençam a um mesmo gênero, cada texto, do mesmo grupo, possui certas diferenças entre si.

A partir da discussão apresentada acima, reafirmo a citação de Magda Soares (2020, p.33), na qual explicita o texto como eixo central do processo de alfabetização e letramento, de forma que o componente curricular de Língua Portuguesa deve basear o ensino na utilização dos texto como eixo central.

3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, na qual este trabalho baseia-se, segundo Cardano (2017, p.24) é “uma forma de observação mais próxima do seu próprio objeto de estudo”, sendo assim, é uma pesquisa que parte da compreensão do objeto de pesquisa como um todo. Cardano explica que a pesquisa segue dois caminhos, a simplificação do objeto e o da redução da extensão do domínio observado, seguindo estas duas vertentes será possível realizar uma pesquisa que possua dados ricos em informações a serem exploradas (Cardano, 2017).

Nesse tipo de pesquisa, Chizzotti (2000, p. 79) explica que

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. extensão do domínio observado.

Isso é corroborado por Flick (2004) ao deixar claro que a pesquisa qualitativa considera tanto o pesquisador quanto os participantes, a subjetividade dos indivíduos como uma parte do processo de pesquisa. Para além disso, a pesquisa qualitativa dispõe de uma enorme variedade de métodos e abordagens, não prendendo-se a apenas uma representação.

Partindo da compreensão da pesquisa qualitativa, este trabalho tem como finalidade analisar a Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCEP), com base nos seguintes objetivos estabelecidos: o **objetivo geral** analisar de que forma a Proposta Curricular do Estado Paraíba aborda a alfabetização e o letramento no seu documento; **objetivos específicos** os de apresentar as definições de alfabetização e letramento e a sua relação, identificar como o documento orienta o ensino de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental e compreender a articulação texto, alfabetização e letramento presente na proposta. Atendendo a estes objetivos, valemo-nos da pesquisa documental dado a utilização da Proposta Curricular do Estado da Paraíba para a educação infantil e ensino fundamental.

Ludke e André (1986) explicam que a pesquisa documental inicia-se com a decisão do material a ser utilizado - neste estudo um documento oficial, e a justificativa da escolha do material, que parte de um contato mais próximo no decorrer do componente curricular Ensino de Português, além de se identificar a importância do estudo deste documento que orienta as práticas educacionais no estado da Paraíba.

O documento a ser analisado distribui-se em duas partes: 1. orientações e objetivos para a educação infantil, e 2. orientações e objetivos para o ensino fundamental. Para a educação Infantil, bem como para o ensino fundamental, a proposta preocupa-se em explicitar: os marcos regulatórios e os princípios nos quais os currículos devem amparar-se; o reconhecimento das diversas crianças presentes na Paraíba, no sentido social e cultural; e a criança como centro do processo de planejamento.

A PCEP informa os direitos de aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, os direitos de conviver, brincar, explorar, participar, conhecer-se e expressar, assim como também os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem trabalhados. Para o ensino fundamental, a proposta divide-se em anos iniciais e anos finais, apresentando as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. No atual estudo, debruçamo-nos na análise do documento para o ensino fundamental - anos iniciais, na área de Linguagens, especificamente, no componente curricular de Língua Portuguesa. A PCEP (Paraíba, 2018, p. 78) explicita que

O Currículo de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental visa garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, consubstanciados nas competências gerais e específicas bem como nas habilidades delineadas na BNCC, considerando as práticas de linguagem situadas nos campos artístico/literário, de estudo e pesquisa, jornalístico/midiático, de atuação da vida pública e pessoal, cidadã e investigativa...

O componente curricular Língua Portuguesa norteia-se em quatro eixos: oralidade, leitura/escrita/interpretação, produção, e análise linguística/semiótica. Ao descrever os eixos, o documento apresenta as concepções nas quais se fundamenta, entre eles, os conceitos de letramento e alfabetização. Além disso, os

eixos estão baseados nos princípios fundamentais estabelecidos para o ensino de língua portuguesa, sendo eles a concepção sociointeracionista da linguagem, o letramento, o texto e a noção de sujeito aprendente (Paraíba, 2018, p.82)

A PCEP traz em seu documento a orientação acerca dos anos que espera-se que o aluno seja alfabetizado, de forma que os três primeiros anos deverão cumprir este processo, do 1º ao 2º ano devem possuir o objetivo de alfabetizar e o 3º ano de consolidar o processo de alfabetização (Paraíba, 2018, p. 84). Em contrapartida a BNCC apresenta a proposta na qual o foco na alfabetização mantenha-se nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Posteriormente, conforme a imagem a seguir ilustra, a PCEP indica os conteúdos e os objetivos que devem ser explorados em sala, dividindo-os nas seguintes categorias: objetivos de aprendizagem, conteúdos, habilidades (codificação alfanumérica), esta última descrita na BNCC.

Figura 1 - Proposta Curricular do Estado da Paraíba

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE		
Interagir e respeitar a diversidade de formas de expressão oral em diversos contextos sociais;	Estratégias de oralidade através do trabalho com textos do universo oral;	EF12LP06
Participar de atividades que dependam da escuta e compreensão de gêneros textuais/discursivos da oralidade;	Modalidade oral (formal e informal);	EF12LP06 EF01LP19
Compreender, planejar e produzir gêneros orais distintos, com finalidades diversas e em diferentes contextos de produção, identificando as especificidades de cada texto;	Elementos coesivos de continuidade e sequencialidade próprios dos gêneros orais;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Participar das interações cotidianas da sala de aula, respeitando a colocação e o momento das demais crianças;	Características da conversação espontânea;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Planejar intervenções orais em situações públicas;	Protocolos de leitura;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Reconhecer a diversidade linguística, respeitando e valorizando as diferenças regionais, sociais, de faixa etária, gênero entre outros;	Variação linguística;	EF12LP06 EF01LP19
Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação dos sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso;	Correspondência fonema-grafema;	EF12LP06
Conhecer, respeitar e valorizar os textos da tradição oral.	Elementos composicionais dos textos da tradição oral (cultura, identidade, saber popular entre outros).	EF12LP06 EF01LP19

Fonte: Paraíba, 2018, p.87.

Por fim, tal documento finaliza com a composição do componente curricular Língua Portuguesa acerca de possíveis metodologias e processo avaliativo.

Tendo em vista que nesta investigação pretende-se analisar a PCEP, seu conteúdo e sua estrutura, este trabalho utilizou-se da análise de conteúdo, definida por Bardin (2011, p.37) como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” que tem por objetivo explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e os seus significados a partir de inferências, que levem em consideração o contexto da mensagem (Oliveira *et al*, 2003, p. 3-4)

Pode-se dizer que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. Estas unidades de sentido - palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas - são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto.
(Oliveira *et al*, 2003, p. 5-6)

Oliveira (2003) preocupa-se em elencar etapas para a construção da análise de conteúdos, sendo a organização do material de trabalho, definição das unidades de registro, definição e delimitação do tema e a definição de categorias. Bardin (2011, p.147) define a categorização como “ uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos”.

A partir dos conceitos de análise e do estudo do material, foram encontradas as seguintes categorias.

Quadro 2 - Categorias de análise

Categoria	Descrição
Texto	O texto e sua relação com os gêneros textuais é ou não o centro do trabalho com a língua portuguesa.
Alfabetização e Letramento	Conhecimentos relativos ao SEA e sua articulação com o uso social da linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

4. ANÁLISE

Neste capítulo, busco analisar, a partir dos objetos de aprendizagem e dos conteúdos, como a Proposta Curricular do Estado da Paraíba articula o processo de alfabetização e letramento a partir da compreensão do texto como eixo central desses processos. A análise foi dividida nos seguintes subtópicos: 4.1 Texto, análise do texto como eixo central do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais; e 4.2 Alfabetização e letramento, observando se há a articulação entre os processos.

4.1 Texto

A PCEP ampara-se em quatro princípios fundamentais: a concepção sociointeracionista da linguagem, o letramento, o texto e a noção de sujeito aprendente (Paraíba, 2018, p.82). Este subtópico visa analisar a noção de texto como eixo central do ensino de língua portuguesa.

A mencionada proposta estabelece o texto como “unidade básica do trabalho com a linguagem” (Paraíba, 2018, p.82), tendo como ponto de partida os gêneros textuais, “...organizações textuais do domínio social, que orientam as condutas humanas, não só pelas estruturas formais, mas pela situação, posição social e pela reciprocidade nas relações entre os participantes da comunicação, além do tema, estilo..” (p.83). A PCEP define o texto como

...o lugar de encontro ou desencontro de ideias, de concepções, de troca de saberes, de construção do conhecimento. É lugar de conflito, constituído de representações ideológicas e culturais, sócio-historicamente situadas, e de valores éticos, morais e atitudinais, intrínsecos ao agir comunicativo, ou seja, ao dizer-fazer-sentir nas interações vivenciadas.
(Paraíba, 2018, p.82-83)

Para embasar a análise do texto como eixo central, retomo a definição de texto apresentada por Antunes (2010) “é a expressão de um propósito comunicativo” (p.30), portanto “...todo texto é a expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano.” (p.31).

Com base nesta discussão, analiso o uso do texto e sua articulação com os gêneros textuais a partir da avaliação dos objetivos de aprendizagem, conteúdos, eixos e gêneros textuais. Conforme citado anteriormente, a PCEP segmenta o currículo para Língua Portuguesa, ensino fundamental anos iniciais, em ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano, no qual os dois primeiros anos contemplam a alfabetização e o terceiro ano, a consolidação deste processo, e ciclo de escolarização, 4º e 5º ano. É importante ressaltar que a Proposta diferencia-se da BNCC, na qual orienta o ciclo de alfabetização nos dois primeiros anos.

Quadro 3 - Gêneros textuais (ciclo de alfabetização)

Eixos	1º ano	2º ano	3º ano
Oralidade	Conversação espontânea.	Relato oral, conversação espontânea	Conversação espontânea.
Leitura	Parlendas, contos infantis, listas, convites, bilhetes, anúncios publicitários e notícias.	Parlendas, contos infantis, listas, convites, bilhetes, anúncios publicitários, notícias, poemas, listas e canções.	Parlendas, contos infantis, listas, convites, bilhetes, anúncios publicitários e notícias.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da PCEP (2024)

Quadro 4 - Gêneros textuais (4º e 5º ano)

Eixo	4º ano	5º ano
Oralidade	Conversação, notícia, debate, cordel, repente, coco de roda, entrevista.	conversação, notícia, debate, poema, cordel, coco de roda, repente.
Leitura	Poemas, lendas, fábulas, contos, HQ, cantigas\músicas, cordéis, carnês, boletos, faturas, gráficos, diagramas, cartas de reclamação e solicitação.	Poemas, lendas, fábulas, contos, HQ, cantigas\músicas, cordéis, boletos, faturas, cartas de reclamação e solicitação, notícia, reportagem, regras de jogos, receitas culinárias, verbetes de dicionário, gráficos, tabelas.

Produção Textual	Carta de reclamação e solicitação, notícia.	Piada, anedota, cartum, verbetes de dicionário.
Análise Linguística/ semiótica	Tabelas, diagramas, poemas, verbete.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir da PCEP (2024)

Os gêneros textuais, elencados nos quadros 3 e 4, foram identificados na Proposta Curricular do Estado da Paraíba nos objetivos de aprendizagem e conteúdos previstos para o ensino fundamental nos anos iniciais. O quadro 3 aponta os gêneros indicados para o 1º, 2º e 3º ano (ciclo de alfabetização), nos eixos: oralidade e leitura. É importante ressaltar que embora a PCEP oriente explicitamente a utilização do texto para os eixos produção de texto e análise linguística/semiótica, ela não estabelece sempre gêneros textuais específicos para nortear o trabalho do docente no ensino de língua portuguesa. Compreendo que para o ciclo de alfabetização a proposta centra, em sua grande maioria, o ensino, para os eixos citados, baseada na perspectiva de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e na ortografia, desconsiderando a produção textual como parte integrante da vivência dos alunos nesta faixa de escolaridade.

No quadro 4, é possível observar os gêneros textuais indicados pela PCEP para o 4º e 5º anos, nos eixos oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica. Ao analisar o respectivo quadro, pode-se notar que houve uma ampliação, em todos os eixos, dos gêneros a serem trabalhados, em relação ao ciclo de alfabetização. É pertinente observar que os objetivos de aprendizagem e conteúdos para a análise linguística/semiótica, no 5º ano, não incluem gêneros textuais específicos.

Destaco, ainda, que a proposta curricular utiliza-se de dois termos diferentes para referir-se ao processo de produção textual, no ciclo de alfabetização o eixo é denominado como *produção de texto*, enquanto que, nos anos escolares subsequentes, é nomeado como *produção textual*. O documento não apresenta qualquer explicação sobre o porquê da utilização de diferentes termos. Embora seja possível considerar que tal alteração da locução adjetiva por um adjetivo não altere profundamente o sentido da expressão em questão, a meu ver, na primeira, o foco

fica mais na ideia de texto, enquanto, na segunda, na relação entre as palavras, como um todo, destacando um noção processual envolvida na elaboração de textos.

Figura 2 - Eixo Oralidade (1º ano)

EIXO ORALIDADE		
Interagir e respeitar a diversidade de formas de expressão oral em diversos contextos sociais;	Estratégias de oralidade através do trabalho com textos do universo oral;	EF12LP06
Participar de atividades que dependam da escuta e compreensão de gêneros textuais/discursivos da oralidade;	Modalidade oral (formal e informal);	EF12LP06 EF01LP19
Compreender, planejar e produzir gêneros orais distintos, com finalidades diversas e em diferentes contextos de produção, identificando as especificidades de cada texto;	Elementos coesivos de continuidade e sequencialidade próprios dos gêneros orais;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Participar das interações cotidianas da sala de aula, respeitando a colocação e o momento das demais crianças;	Características da conversação espontânea;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Planejar intervenções orais em situações públicas;	Protocolos de leitura;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
Reconhecer a diversidade linguística, respeitando e valorizando as diferenças regionais, sociais, de faixa etária, gênero entre outros;	Variação linguística;	EF12LP06 EF01LP19
Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação dos sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso;	Correspondência fonema-grafema;	EF12LP06
Conhecer, respeitar e valorizar os textos da tradição oral.	Elementos composicionais dos textos da tradição oral (cultura, identidade, saber popular entre outros).	EF12LP06 EF01LP19

Fonte: Paraíba, 2018, p.87

Inicialmente, para facilitar a compreensão, vale destacar que a primeira coluna, da esquerda para a direita, na PECP, concerne aos objetivos de aprendizagem, enquanto a segunda, central, aos conteúdos, e a última, aos códigos alfanuméricos da BNCC. Nessa análise vou me ater às duas primeiras colunas.

Como pode-se observar ao analisar o quadro 3 e na figura 2, para o eixo **oralidade** são estipulados os gêneros textuais conversação espontânea e relato oral, de forma explícita, todavia, a proposta também indica a utilização de textos de forma vaga. Para o 1º ano, figura 2, o documento recomenda nos objetivos de aprendizagem trabalhar os gêneros textuais/discursivos da oralidade, gêneros orais distintos e textos da tradição oral, para os conteúdos irá apresentar as estratégias de oralidade, as características do gênero conversação, compreendendo que os

gêneros textuais orais, de igual modo aos gêneros textuais escritos, possuem suas especificidades.

É importante pontuar que, ao tratar dos textos de tradição oral, a proposta traz nos conteúdos o ensino dos elementos composicionais desses textos, todavia, não há uma orientação precisa acerca de quais seriam os elementos, de forma que a esta indicação torna-se confusa dificultando o entendimento e a aplicação em sala de aula pelos professores. Além disso, como é possível visualizar na figura 3, em certos momentos, o mencionado eixo distancia-se do texto como objeto central.

Figura 3 - Eixo Oralidade (2º ano)

Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação do sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso;	Correspondência fonema-grafema, Construção do sistema alfabético, Variação linguística;	EF12LP06 EF02LP15 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24
---	---	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.87.

A figura 3 exemplifica como, mesmo no eixo de oralidade, embora haja a menção a gêneros textuais nos objetivos de aprendizagem, o foco é, como exposto nos conteúdos, no SEA. Mesmo quando se trata de variação linguística, parece que essa não ocorre ligada a gêneros textuais, mas a relação entre fala e escrita.

Para os anos seguintes, 2º e 3º ano respectivamente, o documento amplia os objetivos e conteúdos a serem trabalhados no eixo, todavia porta-se da mesma forma, os gêneros textuais indicados explicitamente são o relato oral e a conversação espontânea. A partir disso é possível observar que os objetivos de aprendizagem, uma vez mais, faz uso dos termos utilizados no 1º ano, enquanto que os conteúdos restringem os gêneros a serem trabalhados.

Para o eixo **leitura** a PCEP amplia os gêneros a serem abordados, acrescentando: parlendas, contos infantis, listas, convites, entre outros. Assemelhando-se ao eixo oralidade, nos anos seguintes os objetivos e conteúdos são ampliados.

Figura 4 - Eixo Leitura (1º ano)

Identificar os gêneros textuais/discursivos quanto à estrutura composicional, função social, suporte, linguagem, interlocutores, esfera de circulação entre outros;	Aspectos linguísticos- discursivos e estruturais dos textos como parlendas, contos infantis, listas, convites, bilhetes, anúncios publicitários, notícias e outros;	EF12LP04 EF01LP16 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF12LP18
---	---	--

Fonte: Paranaíba, 2018, p.95

Figura 5 - Eixo Leitura (2º ano)

Ler e compreender textos dos distintos campos de atuação, relacionando-os às experiências individuais e coletivas; Ler e compreender textos não-verbais e verbais, em distintos suportes, relacionando-os para a produção de sentido;	Estratégias de leitura/escuta de diferentes textos, Textos verbais e não verbais, Gêneros textuais/discursivos (orais e escritos: parlendas, contos infantis, listas, convites, bilhetes, anúncios publicitários, notícias e outros);	EF12LP01 EF12LP02 EF12LP04 EF02LP12 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF02LP20 EF02LP21 EF02LP26 EF12LP18
--	---	--

Fonte: Paraíba, 2018, p. 92

Para o ensino de leitura a proposta indica os gêneros textuais a serem abordados, conforme o quadro 4, além de orientar o trabalho com gêneros textuais/discursivos e textos verbais e não-verbais. A proposta, figura 4, apresenta os gêneros a serem trabalhados, todavia é notável como o conteúdo reduz o trabalho com os gêneros textuais previstos ao indicar meramente os aspectos linguísticos e estruturais, ou seja deixa de lado os demais aspectos abordados pelos objetivos que previam o trabalho com os campos de atuação e com as experiências individuais ou coletivas.

Nota-se que a PCEP orienta o trabalho com textos e gêneros textuais (figura 5), todavia a utilização do texto, frequentemente, se concentra no ensino de estratégias e procedimentos de leitura impreciso e sem muita especificação para os diferentes gêneros. Nesse sentido, parece que o foco é muito mais a dimensão procedimental da leitura do que como essa leitura é influenciada ou orientada pelo gênero textual. Em outras palavras, parece que ler é uma atividade que ocorre de forma sempre semelhante, sem relação com a dimensão social do texto e da atividade de leitura.

Ao analisar os eixos **produção de texto** e **análise linguística/semiótica**, destaco os trechos apresentados nas figuras abaixo:

Figura 6 - Produção de Texto (2º ano)

Revisar de forma autônoma o texto durante o processo de escrita, retomando as partes escritas e planejando as posteriores;	Estratégias de produção textual, Uso de recursos anafóricos na construção da coesão textual;	EF02LP01 EF02LP13 EF02LP14 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF02LP18 EF02LP22 EF02LP23 EF02LP27
--	---	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.95

Figura 7 - Produção de Texto (3º ano)

Saber paragrafar, topicalizar e pontuar os textos escritos, de forma a facilitar a compreensão do leitor;	Paragrafação, Topicalização, Pontuação;	EF35LP07 EF35LP09
---	---	----------------------

Fonte: Paraíba, 2018, p.95

As figuras 6 e 7 apresentam conteúdos e objetivos para o eixo de **produção de texto** para o 2º e 3º ano, respectivamente. Soares (2020) traz a perspectiva da produção de texto enquanto interação, ou seja, produzimos textos com a finalidade da interação, entre quem produz e quem escreve, e que estas produções devem estar inseridas em um contexto. Tendo essa concepção de produção textual em vista, compreendo que o eixo produção de texto presente na Proposta Curricular do Estado da Paraíba não aborda o texto como centro, tão pouco contextualiza a prática de produção textual, conforme é exemplificado na figura 7, o texto é usado como pretexto para o ensino de ortografia.

Figura 8 - Eixo Análise linguística/semiótica (1º ano)

EIXO ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA		
Conhecer e utilizar o alfabeto;	Sistema de escrita alfabético;	EF01LP04 EF01LP05 EF01LP10
Dominar as diferenças entre escrita alfabética e outras formas de escrita (números, símbolos e outros); Apropriar-se da escrita do nome;	Conhecimento alfabético do português do Brasil, Nomes próprios;	EF01LP04 EF01LP05 EF01LP14
Relacionar letras ou grupos de letras ao seu valor sonoro, compreendendo as regularidades e irregularidades dos grafemas e fonemas;	Correspondência fonema-grafema, Unidades fonoaudiológicas (sílabas, rimas e outros);	EF01LP05 EF01LP07
Reconhecer e utilizar diferentes tipos de letras de acordo com as necessidades da escrita; Reconhecer e utilizar diferentes escritas na produção de gêneros textuais/discursivos diversos;	Tipos de letras, Registro formal e informal; Forma de composição do texto.	EF01LP07 EF01LP08 EF01LP09 EF01LP13 EF01LP11
Reconhecer as diferentes formas de composição das palavras, bem como sua segmentação nos textos; Compreender, oralmente, as separação silábica e suas distintas composições;	Formas de composição das palavras, Segmentação das palavras por número de sílabas;	EF01LP06
Perceber a adequação de um texto ao seu contexto de produção, identificando seus interlocutores, suporte, função social, esfera de circulação, tema, estilo entre outros.	Variação linguística, Elementos linguístico-discursivos e estruturais dos gêneros de texto/discurso.	EF12LP07 EF01LP20 EF12LP14 EF12LP15 EF12LP16 EF01LP24

Fonte: Paraíba, 2018, p.89

Igualmente, a **análise linguística/semiótica**, enquanto eixo para os três primeiros anos do ensino fundamental, segue inicialmente o mesmo padrão da produção de texto, como é possível observar na figura 8: dá-se continuidade ao trabalho com o texto desconectado da sua real função e conceito, a interação e comunicação. Para o 1º ano, o texto e os gêneros textuais aparecem em três dos seis objetivos e conteúdos..

Para os anos seguintes, 4º e 5º ano, a proposta indica gêneros textuais a serem trabalhados em todos os eixos, exceto no eixo análise linguística/semiótica para o 5º ano. Conforme citado anteriormente, para os próximos anos de escolaridade a PCEP amplia consideravelmente os gêneros textuais a serem trabalhados em todos os eixos, exceto no eixo análise linguística/semiótica para o 5º ano. Devo enfatizar que os direitos de aprendizagem para os respectivos anos visam “...assegurar o desenvolvimento do sujeito social e identitário”, enquanto que o ciclo de alfabetização, tem o propósito de alfabetizar os alunos. (Paraíba, 2018, p. 84)

Para o eixo **oralidade**, os objetivos e conteúdos voltados para o 4º e 5º ano apresentam certa coerência.

Figura 9 - Eixo Oralidade (4º ano)

Identificar, compreender e respeitar os usos da linguagem e suas formas de expressão em textos orais.	Usos da linguagem em textos orais.	EF35LP11
Identificar e compreender características semióticas empregadas por interlocutores em situação comunicativa oral, como: - âncoras de jornais radiofônicos, televisivos, entrevistado e entrevistador; e - alunos em situação de interlocução e apresentação de trabalhos escolares etc	Características da linguagem em comunicação oral: entonação, expressão facial e corporal.	EF35LP18 EF35LP19 EF04LP18
Declamar poemas tradicionais e da cultura nordestina (cordel, repentes, emboladas etc).	Características próprias da declamação: postura, interpretação, entonação, ritmo, rimas e melodia dos versos.	EF35LP23 EF35LP28 EF04LP27
Observar e compreender formas de composição de textos orais jornalísticos - notícia.	Composição do gênero oral Notícia: manchete, lead e corpo da notícia.	EF35LP16
Planejar e produzir textos de uso oral, em colaboração com colegas, com orientação de roteiro.	Produção de vlog, vídeo, áudio, jornais radiofônicos ou televisivos, entrevistas a serem veiculadas em suportes diferenciados (rádio, TV, internet) etc.	EF35LP15 EF04LP12 EF04LP17
Participar de interações socioculturais, orais e/ou escritas, no ambiente escolar e na vida social, respeitando e valorizando as manifestações artística, culturais e religiosas (regionais, afrodescendente e indígena).	Fala\Escuta\Leitura\Produção artística e textual: Alimentação, dança, música (Cordel, Coco de roda, Repente, Quadrilha junina etc).	EF15PB01 EF35LP11

Fonte: Paraíba, 2018, p. 97

Para o eixo oralidade, a proposta apresenta os gêneros conversação, notícia, debate, poema, entrevista, cordel, coco de roda e repente, podendo-se observar uma expressiva ampliação na indicação de eixos a serem trabalhados, além do acréscimo a indicação do trabalho com características específicas dos gêneros textuais orais, como a entonação, expressão facial e corporal, postura, entre outros (Costa-Maciel; Bilro, 2018). Entretanto, vale ressaltar que ainda não se atinge a dimensão de finalidade da interação, entre quem produz e quem escreve, e que estas produções devem estar inseridas em um contexto sociocomunicativo (Soares, 2020).

Figura 10 - Eixo Leitura (4º ano)

Ler, compreender, apreciar e comparar textos que circulam no cotidiano social, relacionando, quando for o caso, a linguagem verbal com a não verbal compreendendo a sua função social.	Composição, objetivos e finalidade de gêneros textuais variados, a exemplo de: carnês, boletos, faturas, gráficos, mapas etc.	EF15LP01 EF35LP01 EF04LP09 EF04LP20
--	---	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.98

Figura 11 - Eixo Leitura (5º ano)

Ler, apreciar e representar textos dramáticos.	Funções, organização do texto dramático.	EF35LP24
Ler, apreciar e declamar poemas, respeitando aspectos inerentes a esse gênero. recursos gráficos.	Composição e recursos rítmicos, sonoros e metáforas, além dos estilísticos e gráficos de textos poéticos.	EF35LP23 EF35LP27 EF35LP28 EF35LP31
Ler e compreender com autonomia textos instrucionais de regras jogo, receitas culinários etc, respeitando a	Situação comunicativa e finalidade do texto.	EF05LP09
Ler\assistir e compreender com autonomia textos da esfera jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos.	situação comunicativa e o tema\assunto de acordo com as convenções dos gêneros, a exemplo de: jornalísticos / midiáticos: vídeos, notícias, reportagens, vlogs argumentativos etc	EF05LP15

Fonte: Paraíba, 2018, p.102

Ao analisar a figura 10, é possível notar que o conteúdo, uma vez mais, reduz a proposta do objetivo de aprendizagem, além de apresentar os seguintes gêneros: carnê, boleto, fatura, gráfico, mapa - dos quais, por exemplo, boleto e fatura, não possuem linguagem não verbal, costumeiramente; além disso, carnê e gráfico, não seriam, a nosso ver, gêneros textuais.

Entre os conteúdos, acima apresentados, o único que parece tratar efetivamente, mas não tão claro, sobre o texto é o último, da figura 11, “situação comunicativa e finalidade do texto”, o qual ao ser associado ao objetivo de aprendizagem correspondente, apesar de não deixar tão claro, indica que a leitura dos gêneros mencionados depende do contexto de circulação e de uso dos textos para a produção de sentidos.

Figura 12 - Eixo Análise linguística/semiótica (5º ano)

Reconhecer, em textos, a diversidade da pontuação e compreender o seu uso referencial e o efeito de sentido que ela possibilita.	Pontuação.	EF35LP30 EF05LP04 EF35LP07 EF35LP22 EF35LP26 EF35LP30
Identificar marcas gráficas do discurso direto na narrativa: travessão e dois pontos.		
Reconhecer, em textos, classe gramaticais e estabelecer relações de concordância sintática e semântica entre elas, para a construção de sentido.	Morfologia: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, advérbios, pronomes e conjunções.	EF35LP06 EF35LP07 EF35LP08 EF35LP14 EF05LP07

Fonte: Paraíba, 2018, p.104.

No eixo **análise linguística/semiótica**, para os dois últimos anos do ensino fundamental anos iniciais, é notável o foco na linguística, ortografia e gramática, entretanto este foco distancia-se do uso do texto como eixo central, ou seja, o texto nesta situação é utilizado como pretexto, afastando-se das situações reais de uso .

Considerando o que foi analisado e apresentado, compreendo que a PCEP declara utilizar o texto como centro do ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todavia, os objetivos e conteúdos por vezes se contradizem ou, também, não se articulam satisfatoriamente. Como mencionado anteriormente, os conteúdos tendem a limitar o uso do texto, abordando não o texto como um todo, mas fragmentando-o, além de apresentar orientações que destoam do que é proposto nos objetivos. Em decorrência, por vezes, torna-se difícil compreender as orientações da proposta, dificultando o trabalho do docente em sala de aula.

Dessa forma, essa questão relativa à tomada do texto como objeto central, tomando o texto como responsável pela interação, como um todo, isto é, que envolve desde aspectos linguísticos até questões extralinguísticas, seria responsável pela articulação entre alfabetização e letramento. Como se pode notar, o foco parece, nesse momento, estar muito mais em questões estruturais ou linguísticas e não na relação disso com a situação comunicativa ou com o contexto de consumo do texto. Nesse sentido, analiso se isso, de fato, afeta ou não a relação entre alfabetização e letramento na PCEP.

4.2 Alfabetização e letramento

O documento analisado apresenta a concepção de letramento como “[...] condição de inclusão e participação do sujeito nas práticas de leitura e escrita nas mais diversas esferas sociais [...]” (Paraíba, 2018, p.82), sendo necessário que o processo de alfabetização esteja atrelado ao processo de letramento. Como se lê, também, em:

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.82)

É importante frisar que compreendo a alfabetização como aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Soares, 2016) e do letramento como as práticas de uso social da escrita (Kleiman, 2005), bem como que esses dois processos devem estar articulados. Vale frisar que, segundo Soares (2020), o texto tem a função de eixo central na articulação entre alfabetização e letramento, pois é através dele que interagimos com a língua.

A partir desta compreensão e da análise do texto como eixo central do processo de ensino de Língua Portuguesa, na PCEP, busco analisar se a proposta articula o processo de alfabetização e letramento através do texto como eixo central, a partir da observação dos objetivos de aprendizagem e conteúdos.

Começo, novamente, apresentando excertos da PCEP em que há, a meu ver, a indicação de possível relação entre alfabetização e letramento, seja nos objetivos de aprendizagem seja no conteúdo.

Figura 13 - Eixo Oralidade (1º ano)

Compreender, planejar e produzir gêneros orais distintos, com finalidades diversas e em diferentes contextos de produção, identificando as especificidades de cada texto;	Elementos coesivos de continuidade e sequencialidade próprios dos gêneros orais;	EF01LP23 EF12LP06 EF12LP13
---	--	----------------------------------

Fonte: Paraíba, 2018, p.87

Figura 14 - Eixo Oralidade (1º ano)

Participar de atividades que dependam da escuta e compreensão de gêneros textuais/discursivos da oralidade;	Modalidade oral (formal e informal);	EF12LP06 EF01LP19
---	--------------------------------------	----------------------

Fonte: Paraíba, 2018, p87

Figura 15 - Eixo Oralidade (2º ano)

Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação dos sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso;	Correspondência fonema-grafema, Construção do sistema alfabético, Variação linguística;	EF12LP06 EF02LP15 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24
--	---	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.90

Figura 16 - Eixo Oralidade (2º ano)

Reconhecer a diversidade linguística, respeitando e valorizando as diferenças regionais, sociais, de faixa etária, gênero entre outros;	Variação linguística, Características da conversação espontânea, Aspectos não linguísticos no ato da fala;	EF12LP06 EF02LP19 EF12LP13 EF02LP24
---	--	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.90

Figura 17 - Eixo Oralidade (3º ano)

Interagir e respeitar a diversidade de formas de expressão oral em diversos contextos sociais; Participar de atividades que dependam da escuta e compreensão de gêneros textuais/discursivos da oralidade; Compreender, planejar e produzir gêneros orais distintos, com finalidades diversas e em diferentes contextos de produção, identificando as especificidades de cada texto;	Estratégias de oralidade, Aspectos da conversação espontânea; Modalidade oral (forma e informal), Variação linguística;	EF35LP10 EF35LP11 EF03LP15 EF03LP22 EF35LP18 EF35LP19 EF35LP20 EF35LP28
--	--	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.94

Figura 18 - Eixo Oralidade (3º ano)

Planejar intervenções orais em situações públicas; Reconhecer a diversidade linguística, respeitando e valorizando as diferenças regionais, sociais, de faixa etária, gênero entre outros; Compreender a relação entre fala e escrita, relacionado a apropriação dos sistema escrito, as variantes linguísticas e os gêneros de texto/discurso;	Intercambio conversacional em ambientes públicos, Estratégias de oralidade; Aspectos próprios da conversação espontânea, Variação linguística, Correspondência fonema-grafema;	EF35LP10 EF35LP11 EF03LP15 EF03LP22 EF35LP18 EF35LP19 EF35LP20 EF35LP28
---	--	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.94

No eixo **oralidade**, a figura 13 apresenta objetivos que articulam a alfabetização e letramento, compreendendo que o processo comunicativo, na oralidade, assim como na escrita, possui íntima relação com o contexto e com a finalidade comunicativa, isto é, aspectos extratextuais. Contudo, ao analisar os conteúdos, nota-se que essa relação não é explorada, pois o foco é olhar para

questões cotextuais (ou intratextuais), sem correlacioná-las ao contexto (ou a questões extratextuais). Logo, há uma discrepância entre objetivos de aprendizagem e conteúdos, que afetam diretamente em uma articulação satisfatória entre alfabetização e letramento, uma vez que a dimensão social do texto não é devidamente enfatizada (Soares, 2020). A figura 14, apresenta objetivos e conteúdos que não enfatizam os processos da alfabetização e do letramento.

Na figura 15, as orientações tanto no objetivo de aprendizagem quanto no conteúdo se apresentam focadas no processo de alfabetização, ao tratar as questões de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA), assim também como a relação entre fala e escrita e a correspondência fonema-grafema, definida por Soares (2016, p.216) como a relação de associação entre os grafemas e os fonemas, a consciência grafofonêmica. Desconsiderando as especificidades da oralidade. Para além disso, o processo de letramento não associa-se ao de alfabetização no objetivo e conteúdo proposto, de forma que os gêneros de texto/discursivo mesmo que citados não são tomados como foco central, pois o destaque é a relação entre a fala e a escrita, para que, depois, isso seja relacionado ao texto. Há uma inversão, de certo modo, nessa relação, pois o texto é que relaciona tais instâncias e é esse uso que leva à reflexão e compreensão sobre as variantes linguísticas. Na figura 16 as orientações voltam-se para o letramento dissociado do processo de alfabetização.

Para o 3º ano, as figuras 17 e 18 demonstram o foco no letramento, tomando aspectos textuais em seu uso social a partir dos gêneros de texto. Contudo, só na figura 20, é que se percebe a relação com alfabetização, no conteúdo apresentado, ao trazer “correspondência grafema-fonema”. Porém, mais uma vez a relação entre os conteúdos e os objetos de aprendizagem não é tão clara, o que pode dificultar a articulação entre alfabetização e letramento. Também é preciso considerar que os aspectos enfatizados nos conteúdos focam muito mais questões relativas ao letramento do que à alfabetização.

Figura 19 - Eixo Leitura (1º ano)

Identificar os gêneros textuais/discursivos quanto à estrutura composicional, função social, suporte, linguagem, interlocutores, esfera de circulação entre outros;	Aspectos linguísticos- discursivos e estruturais dos textos como parlendas, contos infantis, listas, convites, bilhetes, anúncios publicitários, notícias e outros;	EF12LP04 EF01LP16 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF12LP18
---	---	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.88.

Figura 20 - Eixo Leitura (1º ano)

Ativar conhecimentos prévios relacionados aos textos lidos (pelo professor ou outro leitor), reconhecendo suas finalidades; Ler em voz alta, em distintos contextos.	Estratégias de leitura/escuta	EF01LP16 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF12LP18
---	-------------------------------	--

Fonte: Paraíba, 2018, p. 88

Figura 21 - Eixo Leitura (2º ano)

Localizar informações explícitas nos textos;	Estratégias de leitura;	EF12LP01 EF12LP02 EF12LP04 EF02LP12 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF02LP20 EF02LP21 EF02LP26 EF12LP18
--	-------------------------	--

Fonte: Paraíba, 2018, p. 91

Figura 22 - Eixo Leitura (2ºano)

Inferir sentidos aos textos lidos, relacionado suas partes e apreendendo seus temas/assuntos; Estabelecer relações de intertextualidade entre os textos lidos; Ativar conhecimentos prévios relacionados aos textos lidos (pelo professor ou outro leitor), reconhecendo suas finalidades;	Elementos da textualidade;	EF12LP01 EF12LP02 EF12LP04 EF02LP12 EF12LP08 EF12LP09 EF12LP10 EF12LP17 EF02LP20 EF02LP21 EF02LP26 EF12LP18
--	----------------------------	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.91

Figura 23 - Eixo Leitura (3º ano)

Localizar informações explícitas nos textos; Inferir sentidos aos textos lidos, relacionado suas partes e apreendendo seus temas/asuntos; Estabelecer relações de intertextualidade entre os textos lidos; Ativar conhecimentos prévios relacionados aos textos lidos (pelo professor ou outro leitor), reconhecendo suas finalidades; Ler em voz alta, em distintos contextos;	Estratégias de leitura, Elementos da textualidade, Variação linguística;	EF03LP12 EF03LP18 EF03LP19 EF03LP24 EF35LP17 EF35LP21 EF35LP22 EF35LP23
---	--	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.91

Figura 24 - Eixo Leitura (3º ano)

Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a concepção mais adequada à situação de uso.	Relações de sinonímia, Estratégias para utilização do dicionário.	EF35LP04 EF35LP05
--	--	----------------------

No **eixo leitura**, nas figuras 19 e 21, pode-se observar que o letramento está presente nos objetivos de aprendizagem, através da utilização do texto em sua totalidade, todavia, os conteúdos restringem-se a questões linguísticas e estruturais, intratextuais. Embora haja o destaque para questões de *estratégias de leitura* e *variação linguística*, compreendo que as primeiras ficam muito restritas a ações a serem realizadas pelo indivíduo e a segunda não fica devidamente articulada ao uso social da linguagem em textos (Soares, 2020). Nesse sentido, embora possa-se considerar que haja certa orientação para o trabalho com letramento, principalmente nos objetivos de aprendizagem, mesmo neles pode se questionar, no caso da figura 21, essa relação intrincada com a dimensão social. Também se percebe que, nesse caso, a relação do letramento com a alfabetização não é estabelecida nessas figuras, uma vez que questões relativas à apropriação do SEA não são nelas indicadas.

Na figura 20, foi observado que o objetivo de aprendizagem apresenta aspectos do letramento, ao orientar a utilização de textos reconhecendo as suas finalidades, todavia, isso não é o suficiente para conseguir trabalhar as especificidades do letramento. As figuras 22 e 23, respectivamente, trazem novamente a perspectiva do letramento, todavia não há indicações da utilização do SEA. Para o 3º ano, figura 24, nota-se que não são citadas questões referentes à alfabetização e tão pouco ao letramento.

Assim, é possível perceber que há uma regularidade nas orientações dos conteúdos, ou seja, os conteúdos tendem a se desconectar dos objetivos propostos, de forma a focar em questões específicas, geralmente, voltadas ou para o processo de alfabetização sem relação com o letramento, ou para questões referentes ao letramento sem articulá-las com aspectos da alfabetização.

Figura 25 - Eixo Produção de Texto (1º ano)

Planejar a escrita de textos - considerando os diferentes tipos e usos da escrita e os contextos de produção – inicialmente com a ajuda do escriba, depois, de forma autônoma;	Registro formal e informal, Estratégias de produção escrita;	EF01LP02 EF01LP03 EF12LP03 EF01LP17 EF01LP18 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF01LP21 EF01LP22 EF01LP25
--	--	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.88

Figura 26 - Eixo Produção de Texto (2º ano)

Planejar e produzir, com autonomia, textos de diferentes gêneros, considerando os contextos de produção;	Estratégias de produção textual, Variação linguística;	EF02LP01 EF12LP03 EF02LP13 EF02LP14 EF12LP05 EF12LP11 EF12LP12 EF02LP18 EF02LP22 EF02LP23 EF02LP27
--	--	--

Fonte: Paraíba, 2018, p. 92

Figura 27 - Eixo Produção de Texto (3º ano)

Saber paragrafar, topicalizar e pontuar os textos escritos, de forma a facilitar a compreensão do leitor;	Paragrafação, Topicalização, Pontuação;	EF35LP07 EF35LP09
---	---	----------------------

Fonte: Paraíba, 2018, p.95

Em relação ao eixo de **produção de texto** para o ciclo de alfabetização, figuras 25, 26 e 27, respectivamente, enfatizam nos objetivos de aprendizagem questões relacionadas ao processo de letramento ao direcionar o trabalho com *usos da escrita* e *contexto de produção* atrelados aos gêneros textuais. Todavia, os conteúdos previstos, em sua maioria, para o 1º ano e 2º ano não estão articulados à alfabetização e tão pouco ao letramento, uma vez que focam questões relativas à

estruturação textual. A questão da *variação linguística* está, de fato, ligada ao letramento, mas não à alfabetização no conteúdo previsto para o 2º ano, na figura 26.

A figura 27 evidencia que o foco é apenas a questão estrutural e organizacional do texto, ligada de certa forma às questões cognitivas, como a compreensão pelo leitor. Os conteúdos corroboram isso, ao pontuar aspectos meramente intratextuais. Nesse ponto, não há qualquer relação com letramento e muito menos com alfabetização.

Figura 28 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (1º ano)

Perceber a adequação de um texto ao seu contexto de produção, identificando seus interlocutores, suporte, função social, esfera de circulação, tema, estilo entre outros.	Variação linguística, Elementos linguístico-discursivos e estruturais dos gêneros de texto/discurso.	EF12LP07 EF01LP20 EF12LP14 EF12LP15 EF12LP16 EF01LP24
---	--	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.89

Figura 29 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (2º ano)

Dominar a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos; Reconhecer e utilizar diferentes tipos de letras de acordo com as necessidades da escrita; Reconhecer e utilizar diferentes escritas na produção de gêneros textuais/discursivos diversos;	Unidades fonoaudiológicas (sílabas, rimas e outros), Relação grafocêntrica; Tipos de letras, Registro formal e informal da escrita;	EF02LP04 EF02LP05 EF02LP07 EF02LP08 EF02LP16 EF02LP17 EF12LP14 EF02LP25
--	---	--

Fonte: Paraíba, 2018, p. 93

Figura 30 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (3º ano)

Perceber a adequação de um texto ao seu contexto de produção, identificando seus interlocutores, suporte, função social, esfera de circulação, tema, estilo entre outros;	Aspectos linguístico-discursivos e estruturais dos distintos gêneros de texto/discurso presentes nos mais variados campos da atuação humana.	EF35LP16 EF03LP23 EF03LP26 EF35LP29 EF35LP30 EF35LP31
---	--	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.96

O eixo **análise linguística/semiótica**, como é observado nos exemplos acima, na figura 28 apresenta o letramento como foco, objetivo e conteúdo, ao tratar os gêneros textual/discursivo contextualizados com as funções sociais, esferas de circulação, entre outras especificações apresentadas. Para o 2º ano, figura 29, embora o objetivo cite os gêneros textuais, ele se volta, igualmente aos conteúdos,

para aspectos do Sistema de Escrita Alfabético, ou seja, foca-se na alfabetização. Por último, a figura 30 orienta perceber o texto e sua relação com o uso social, dentro de uma perspectiva do letramento. Tanto o objeto de aprendizagem quanto o conteúdo reforçam essa relação do texto com seu uso, e como isso influi em sua constituição, o que reforça que o texto resulta de uma interação língua e social (Soares, 2016, 2020). Contudo, não se encontra nessa relação demarcado qualquer relação com a alfabetização.

Como se pode perceber, nos eixos de produção textual e análise linguística, observa-se que a PCEP, frequentemente, não articula a alfabetização e o letramento, ao contrário, constantemente, enfatiza-se um em detrimento do outro.

Figura 31 - Eixo Oralidade (4º ano)

Ler e compreender textos diversos da vida cotidiana, tais como: boleto, carnês, faturas, tabelas, diagramas, cartas de reclamação e de solicitação	Finalidade, tema/assunto e função social de textos.	EF35LP01 EF35LP02 EF35LP03 EF35LP04 EF35LP05 EF04LP09 EF04LP10 EF04LP13
--	---	--

Fonte: Paraíba, 2018, p.97

Figura 32 - Eixo Oralidade (5ºano)

Planejar e produzir textos argumentativos de uso oral, individualmente ou com a colaboração de colegas, com a orientação de roteiro, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Roteiro, produção e edição de vídeo para vlogs respeitando as convenções do gênero.	EF35LP15 EF05LP18
--	---	----------------------

Fonte: Paraíba, 2018, p.101

No eixo **oralidade**, figura 31 e 32, nota-se o letramento ao orientar a utilização e aprendizagem de textos do cotidiano, o conteúdo complementa as indicações do objetivo, e permanece trabalhando o letramento ao citar a finalidade, função social e assunto dos textos, compreendendo que todo texto possui um propósito comunicativo (Soares, 2020).

Figura 33 - Eixo Leitura (4º ano)

Construir expectativas sobre o texto de gêneros diversos a partir de elementos contextuais (título, autor) e periférico do texto (índice, prefácio etc), a recursos semióticos etc. Compreender o texto, inter-relacionando informações explícitas e implícitas. Compreender o texto de forma global por meio da identificação da ideia central e das relações entre partes do texto. Desenvolver o hábito de leitura com autonomia, compreendendo os recursos estilísticos e literários, adequados ao gênero e à função social, bem como à intencionalidade textual.	Estratégias de leitura.	EF15LP02 EF15LP03 EF35LP04 EF35LP05 EF35LP21 EF35LP03 EF35LP06 EF35LP02 EF35LP21
--	-------------------------	---

Fonte: Paraíba, 2018, p.98

Figura 34 - Eixo Leitura (5º ano)

Ler e compreender textos de divulgação científica, bem como selecionar informações relevantes em textos desse gênero.	Verbetes de dicionário; Gráficos ou tabelas; Textos impressos ou digitais.	EF05LP22 EF05LP23 EF35LP17
---	---	---

Fonte: Paraíba, 2018, p.102

O eixo **leitura**, como se vê na figura 33, apresenta a utilização do texto voltada para as práticas de letramento ao orientar o desenvolvimento “[...] do hábito de leitura com autonomia, compreendendo os recursos estilísticos e literários, adequados ao gênero e a função social, bem como à intencionalidade textual” (Paraíba, 2018, p. 98). Contudo, o conteúdo foca exclusivamente em questões mais cognitivas, não orientando que “as estratégias de leitura” também se adequam às práticas sociais em que os textos se inserem, ou seja, que essas *estratégias* são diferentes a depender das práticas de letramento.

A figura 34, embora traga a noção de texto e de gêneros, não os articula a seus usos sociais. Nesse sentido, não há qualquer preocupação com a relação deles e seu uso social. Assim, a dimensão do letramento não aparece nesse objeto de aprendizagem nem no conteúdo a ele relacionado.

Figura 35 - Eixo Produção Textual (4º ano)

Produzir textos respeitando as convenções da escrita, organizando a progressão temática, a suficiência da informatividade, a paragrafação e os recursos coesivos.	Organização e progressão do conteúdo temático do texto.	EF35LP07 EF35LP08 EF35LP09 EF04LP11 EF04LP16 EF04LP21 EF04LP22
--	--	---

Fonte: Paraíba, 2018, p.99

Figura 36 - Eixo Produção Textual (5ºano)

Planejar, produzir e divulgar, individual ou colaborativamente, textos artísticos e literários representativos da diversidade cultural e linguística, respeitando as convenções do gênero literário.	Produção de narrativas ficcionais, respeitando a descrição, a sequenciação dos fatos, os marcadores de tempo e de lugar, e a estrutura e os elementos da narrativa.	EF35LP25 EF35LP26
--	---	----------------------

Fonte: Paraíba, 2018, p103

As figuras 35 e 36, apresentam objetivos e conteúdos previstos no eixo **produção textual**, que orientam a produção textual a partir das convenções de gênero e de escrita, entretanto não há indicações do trabalho com letramento ou alfabetização. Apesar de haver, na figura 36, a menção a “textos artísticos e literários representativos da diversidade cultural e linguística” (Paraíba, 2018, p. 103), isso é muito pouco para frisar a relação do texto com o contexto cultural em que eles ocorrem, em uma perspectiva do letramento. Além disso, quando se observa os conteúdos, nota-se que o enfoque é a dimensão intratextual do texto, sua estruturação e elementos de textualidade.

Figura 37 - Eixo Análise Linguística/Semiótica(4º ano)

Apropriar-se das normas ortográficas da LP, acentuando corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, associando ao seu significado/sentido.	Acentuação.	EF04LP04 EF04LP13 EF04LP25
Reconhecer, em textos do gênero narrativo, a diversidade da pontuação e compreender o seu uso referencial. Identificar marcas gráficas do discurso direto na narrativa.	Pontuação em textos narrativos: travessão e dois pontos.	EF35LP30 EF04LP05 EF04LP24
Reconhecer e usar em produção textual algumas classes de palavras.	Morfologia: pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como recurso coesivo.	EF35LP14 EF04LP06
Identificar e saber empregar verbos em textos narrativos e injuntivos.	Morfologia: emprego do verbo.	EF04LP13 EF35LP30
Reconhecer, em textos, classes gramaticais e estabelecer relações de concordância sintática e semântica entre elas.	Morfossintaxe: relação das palavras em sintagma nominal, com ênfase no substantivo, adjetivo, artigo; bem como da relação entre pronome pessoal e verbo.	EF04LP06 EF04LP07 EF04LP08

Fonte: Paraíba, 2018, p.100

Figura 38 - Eixo Análise Linguística/Semiótica (5º ano)

Reconhecer, em textos, a diversidade da pontuação e compreender o seu uso referencial e o efeito de sentido que ela possibilita. Identificar marcas gráficas do discurso direto na narrativa: travessão e dois pontos.	Pontuação.	EF35LP30 EF05LP04 EF35LP07 EF35LP22 EF35LP26 EF35LP30
Reconhecer, em textos, classe gramaticais e estabelecer relações de concordância sintática e semântica entre elas, para a construção de sentido.	Morfologia: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, advérbios, pronomes e conjunções.	EF35LP06 EF35LP07 EF35LP08 EF35LP14 EF05LP07

Fonte: Paraíba, 2018, p.104

Ao analisar as figuras 37 e 38, referentes ao eixo **análise linguística/semiótica** para o 4º e 5º ano, identifica-se que os objetivos e conteúdos estão focados em questões gramaticais (Carvalho, 2018). A proposta nos eixos mencionados foca-se na aprendizagem das classes gramaticais tradicionais e da ortografia, com ênfase na pontuação, acentuação e morfologia. Nesse sentido, embora haja a menção ao texto, seu foco é muito mais o ensino de classes e aspectos gramaticais tradicionais do que, de fato, na compreensão de como o texto se constitui a partir do gênero textual ou como questões linguísticas se moldam aos gêneros textuais (Carvalho, 2018).

Com base nas considerações anteriores, considero que apesar da Proposta Curricular do Estado da Paraíba apresentar o pressuposto de que letramento estaria articulado ao processo de alfabetização, como um dos princípios fundamentais que a norteiam, isso não se concretiza em seus objetos de aprendizagem e conteúdos. Conforme foi observado a PCEP apresenta diversas inconsistências em suas orientações, de forma a comprometer a relação entre esses processos e a compreensão das indicações apresentadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, partindo da importância de compreender os documentos que norteiam o ensino para os anos iniciais no componente curricular da Língua Portuguesa, tendo como foco a articulação do texto, alfabetização e letramento.

Dessa forma, a primeira categoria de análise buscou identificar se o texto e a sua relação com os gêneros textuais são ou não o centro do trabalho com a língua portuguesa no documento. Verificou-se que, embora a PCEP estabeleça o texto como “unidade básica do trabalho com a linguagem” (Paraíba, 2018, p.82) os objetivos e conteúdos não se articulam de forma satisfatória para alcançar este objetivo. Ao decorrer da análise observou-se que o trabalho com o texto, orientado pela proposta, foca-se em grande parte em questões estruturais ou puramente linguísticas sem a associação do texto como a sua real função comunicativa (Irandé, 2010).

Embora os objetivos de aprendizagem por vezes apresentem o texto e os gêneros textuais como central, os conteúdos tendem a restringir sua aprendizagem a procedimentos cognitivos ou a seus elementos contextuais ou intratextuais. Ou seja, ele não é tomado como um todo e sua relação com o contexto social é muito pouco explorada. Ademais, as orientações apresentadas dificultam a compreensão do educador, visto que há certa desconexão entre os objetivos e os conteúdos, ou seja, os conteúdos não versam com o que está proposto no objetivo.

A segunda categoria de análise objetivou verificar a articulação entre alfabetização e letramento. Observou-se que apesar da proposta afirmar que preza por essa articulação, os objetivos de aprendizagem e conteúdos apresentam certas restrições, enfatizando de forma isolada ora letramento ora alfabetização, o que impossibilita a concretização dessa articulação. Como o processo de alfabetização ou letramento não são satisfatoriamente articulados na PCEP, não fica explícito para o professor, a meu ver, como realizar o trabalho, de forma relacionada, com esses processos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, foi possível observar que para o ciclo de alfabetização, no qual a proposta apresenta como direito de aprendizagem “alfabetizar os aluno” (Paraíba, 2018, p.84), a PCEP utiliza-se de poucos gêneros textuais ou não os explicita adequadamente, o que pode conduzir a uma visão equivocada do trabalho com os textos, permitindo sua utilização como pretexto, em todos os eixos apresentados. Para os anos seguintes, com o objetivo de “desenvolver um sujeito social e identitário” (Paraíba, 2018, p.84), a proposta amplia e nomeia mais delimitadamente os gêneros apresentados, entretanto não os utiliza em sua totalidade e de forma coerente.

A partir dessa investigação, foi-me possível notar como é necessário que o texto, enquanto “expressão do propósito comunicativo” (Irandé, 2010), a alfabetização, “aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (Soares, 2016) e o letramento, “prática social de uso da escrita” (Kleiman, 2005) devem estar articulados de forma a garantir a aprendizagem da língua escrita não como um objeto isolado, mas que faça sentido, por conta de seu uso social, aos estudantes. Além disso, quando não há essa articulação no ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental fica, de certo modo, comprometido, pois o aluno necessita da aprendizagem do sistema de escrita alfabética, mas também adequar a escrita adequadamente às práticas sociais em que estão inseridas, considerando tanto a dimensão linguística, quanto social, isto é, o contexto de produção, circulação, função, entre outros, que são mobilizados textualmente pelos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BRUNIERI, H. T. dos S. Escrita Alfabética: sistema, representação e notação. **Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 131-151, 2024. DOI: 10.22481/lnostr.v12i1.14681. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/lnostr/article/view/14681>. Acesso em: 25 out. 2024.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.
- CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- CARVALHO, R. S. de. Texto não é pretexto: gêneros, habilidades, competência e ensino de leitura. In: APARICIO, A. S. M.; SILVA, S. R. da (org.). **Gêneros Textuais: Mediadores no ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2018. cap. 7, p. 155-167.
- CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- COSTA-MACIEL, D. A. G. da; BILRO, F. K. da S. O que é ensinar a oralidade? Análise de proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-29, 2018.
- FERREIRO, E.. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed., Cortez: São Paulo, 2011.
- FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2009
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: CEALE/MEC, 2005.
- KLEIMAN, A. B.. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 72–91, jul. 2014.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever?. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Realizado em Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em 25 out. 2024.

MORTATTI, M. R. L. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019, 175 p. ISBN: 978-85-95463-39-4. <https://doi.org/10.7475/9788595463394>.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11 - 27, maio/ago. 2003

OLIVEIRA, M. A. de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do formador. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba**. João Pessoa: SEDUC, 2018.

PERROTA, C.. **O conceito de alfabetização - aspecto histórico**. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL, 16. Porto Alegre. Nov/1984.

ROJO, R. H. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SALZEDAS, Nelyse Aparecida Melro; PACCOLA, Rivaldo Alfredo. **Texto: uma busca de definição**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), [S. l.], v. 46, n. 3, p. 1027–1040, 2017. DOI: 10.21165/el.v46i3.1726. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1726>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SILVA, S. P.; SOUZA, F. E. B.; SILVA, S. P.; CIPRIANO, L. C. **Textos multimodais: um novo formato de leitura**. Linguagem em (Re)vista, Niterói, v. 10, nº 19, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25 jan/fev/mar/abr/2004.

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

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

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G.. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.