



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA



MARIA JOSÉ SILVA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DAS HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC)**

JOÃO PESSOA/PB
2025

MARIA JOSÉ SILVA DE OLIVEIRA

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL A PARTIR DAS HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR (BNCC)**

Monografia de Conclusão de Curso apresentado como
requisito parcial ao Curso de Licenciatura em Pedagogia
- Presencial, do Centro de Educação da Universidade
Federal da Paraíba, para obtenção do grau de Licenciada
em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri.

JOÃO PESSOA/PB

2025

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

048e Oliveira, Maria José Silva de.

O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental a partir das habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) / Maria José Silva de Oliveira. - João Pessoa, 2025.

112 f. : il.

Orientação: Hermes Talles dos Santos Brunieri.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Ensino - língua portuguesa. 2. Ensino - anos iniciais. 3. Currículo. 4. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). I. Brunieri, Hermes Talles dos Santos. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.016 (043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DAS HABILIDADES DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**

MARIA JOSÉ SILVA DE OLIVEIRA

Monografia de Conclusão de Curso apresentada
como requisito parcial para obtenção do grau de
licenciada em Pedagogia pela Universidade
Federal da Paraíba.

Aprovada em 02 de outubro de 2025.

Banca Examinadora



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


Prof. Dr. Fabrini Katrine da Silva Bilo

DME/CE/UFPB
Examinadora


Prof. Dr. Maria Alves de Azeredo

DME/CE/UFPB
Examinador

A Deus, fonte de toda força e sabedoria, dedico esta conquista.

A Ele agradeço por ter me sustentado nos momentos de incerteza e cansaço, por ter iluminado meus passos e permitido que este grande sonho se realizasse: a conclusão dos meus estudos, a conquista da graduação e a finalização desta monografia de conclusão de curso. Sem a presença de Deus em minha vida, nada disso teria sido possível. **Deus é fiel.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, pela vida, pela força e pela sabedoria que me concedeu durante toda essa caminhada. Sem a presença d'Ele, nada disso seria possível.

Aos meus queridos pais, Antônio Brasilino e Maria Delmira, cuja vida sempre foi marcada por amor, coragem e entrega. Com sua sabedoria, ensinaram-me o valor da dedicação e da perseverança. São eles a base da minha caminhada e a maior inspiração que levo comigo em cada conquista.

Ao meu querido e amado esposo, Roberto, pelo apoio incondicional desde o início desta jornada. Seu incentivo, confiança e companheirismo foram fundamentais para esta conquista, que considero também sua, meu amor. Sou grata pela paciência demonstrada em todos os momentos, especialmente pelo esforço de se deslocar todos os finais de semana, mesmo com a distância da minha cidade, Recife, e suas responsabilidades de trabalho. Seu apoio fez toda a diferença nesta trajetória.

Aos meus amados filhos, Roberto Brasilino e Laryssa Gabriela, que são a essência da minha vida e a maior motivação da minha caminhada. Agradeço pelo amor incondicional, pelo incentivo e, sobretudo, pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para estudar. Cada conquista minha também pertence a vocês. À minha nora Bruna e ao André, namorado da minha filha, pela presença, carinho e apoio.

Aos meus irmãos, Severina (Nina – in memoriam), José Antônio (Zizinho – in memoriam), Gercina (in memoriam), Arlindo (in memoriam) e José Carlos (Caitel), deixo registrada minha eterna gratidão. Cada um, à sua maneira, foi fonte de amor, inspiração e ensinamentos, permanecendo vivo em minhas lembranças, mesmo aqueles que já não estão fisicamente entre nós.

Aos meus sogros, Leônidas e Maria do Socorro (in memoriam), deixo meu sincero agradecimento pelo carinho e afeto em minha vida.

Aos meus familiares, tanto da parte materna quanto paterna, bem como aos meus cunhados e cunhadas, deixo meu sincero agradecimento pela torcida, que tanto significou para mim ao longo desta jornada.

Aos professores do curso de Pedagogia - Presencial da UFPB que com sabedoria, dedicação e generosidade compartilharam seus conhecimentos, deixando

marcas significativas em minha trajetória e contribuindo de forma essencial para a minha formação.

Ao professor Hermes Talles dos S. Brunieri, que foi meu docente na disciplina *Ensino de Português*, excelente professor, orientador e coordenador. Tive a honra de contar com sua orientação tanto no TCC quanto no PIVIC, no qual também atuava como coordenador do projeto “*O Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das Competências e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*”, que me proporcionou uma oportunidade única de crescimento acadêmico, científico e pessoal. Registro, aqui, minha sincera gratidão e todo o meu respeito a esse ser humano gentil e generoso, pelo incentivo constante, pelo apoio inestimável, pela inspiração e pela confiança que sempre me proporcionou ao longo desta caminhada, acreditando em minha capacidade e no meu potencial para alcançar a tão almejada graduação.

Ao professor Ildo Salvino de Lira que foi meu docente na disciplina Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental, bem como coordenador e professor dos projetos PROLICEN e PROEX de Alfabetização, dos quais participei, deixo registrada minha eterna gratidão pelos ensinamentos, pela orientação e pelo incentivo ao longo desta trajetória, que contribuíram de forma significativa para minha formação. Aos colegas dos projetos, agradeço pela parceria, pelo companheirismo e pelos momentos de aprendizado e colaboração compartilhados, que tornaram essa experiência ainda mais enriquecedora.

Ao professor Joseval dos Reis Miranda, coordenador e docente do projeto de Iniciação à Docência (PIBID), deixo minha eterna gratidão pelos ensinamentos, pela orientação e pelo incentivo ao longo desta trajetória, que contribuíram de forma significativa para minha formação. Aos colegas que caminharam comigo no projeto, agradeço pela parceria, pelo companheirismo e pelas experiências de colaboração e aprendizado, que deram ainda mais valor a essa trajetória.

À professora Fabrini Katrine S. Bilro, docente da disciplina *Linguagem e Interação*, por ter aceitado o convite para fazer parte da banca examinadora deste trabalho. Sua presença tornará este momento ainda mais especial. Sou grata pelo apoio, pelas orientações e pelo incentivo que recebi, e registro aqui meu sincero reconhecimento e carinho.

À professora Maria Alves de Azerêdo, coordenadora do Curso de Pedagogia/CE/UFPB, agradeço por fazer parte da banca examinadora deste trabalho,

pela sua disponibilidade, atenção e consideração. Registro minha gratidão pelo apoio e pelo estímulo.

Aos colegas de curso, que caminharam e compartilharam comigo experiências, aprendizados e momentos de companheirismo, deixo meu sincero agradecimento. A presença de cada um tornou esta trajetória mais enriquecedora e significativa.

Às amigas e aos amigos Alana, Alexsandra, Alícia, Ana Júlia, Ana Paula, Anailson, Anita, Barbara, Daiane, Décio, Dimarielly, Gabriela (Gabi), Gennyffer, Gláucia, Izabela, Joana, Josenilda, Joyce, Julianna, Karinn, Karoline (Karol), Lídia, Lucas, Safira, Vitória e Wisnara, que tornaram mais leves os dias de convivência com momentos de risadas e descontração nos corredores da UFPB e na praça do Centro de Educação, deixo meu sincero agradecimento por cada instante vivido em suas companhias. A presença de cada um tornou esta trajetória mais enriquecedora, significativa e repleta de aprendizados que levarei comigo para toda a vida.

Levarei no coração o sorriso de cada um(a) e a alegria que compartilharam comigo ao longo desta jornada.

E, finalmente, aos amigos que estão fora do convívio acadêmico, especialmente à família Caldas, pela amizade verdadeira, pelo apoio e pelo encorajamento que ajudaram a tornar essa caminhada mais leve. A todos aqueles que, direta ou indiretamente, acreditaram na realização deste sonho, deixo minha eterna gratidão.

“A escola é um lugar de vida, onde as crianças podem se expressar e ser ouvidas, onde elas trabalham para aprender e onde fazem a aprendizagem da democracia através da vida cooperativa.” (*Célestin Freinet*, 1969).

RESUMO

Apesar de haver, no senso comum, parecer haver certa compreensão sobre o que seja esperado do ensino de Língua Portuguesa, as especificidades relativas a tal ensino nos anos iniciais e sua consequente diferenciação dos anos finais do Ensino Fundamental não são bem delimitadas e esclarecidas, no contexto escolar. Por isso, o objetivo geral, desta investigação, foi analisar como a Base Nacional Comum Curricular contribui para a compreensão e caracterização do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa procurou compreender os objetos de ensino, ou seja, os conhecimentos e práticas linguísticas historicamente construídos, que orientam a seleção e organização do conteúdo escolar. A revisão teórica destacou a história do currículo e das disciplinas escolares, principalmente relativas ao ensino de Língua Portuguesa, incluindo o processo de alfabetização, o que demonstrou que a educação, no Brasil, foi historicamente estruturada de maneira seletiva e voltada para elites, com foco na reprodução de saberes eurocêntricos, advindos do período colonial e do modelo de ensino jesuítico. A pesquisa se fundamentou em uma abordagem qualitativa e empregou a perspectiva exploratória. Para alcançar os objetivos, foi desenvolvida uma pesquisa documental, cujos dados, isto é, as habilidades previstas para o componente curricular de língua portuguesa do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da BNCC (2017), foram analisadas de forma interpretativa. A partir da análise das práticas de linguagem, leitura/escuta, escrita, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, foi possível compreender de que maneira o documento normativo orienta o desenvolvimento das habilidades, bem como o que espera de cada uma delas. Com isso, foi possível compreender que há certa a progressão das aprendizagens previstas para os estudantes no que concerne à língua materna.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Anos iniciais do Ensino; Currículo; BNCC; Habilidades.

ABSTRACT

Although there seems to be, in common sense, some understanding of what is expected from the teaching of Portuguese Language, the specificities related to such teaching in the early years and its consequent differentiation from the later years of Elementary Education are not clearly defined or clarified within the school context. Therefore, the general objective of this investigation was to analyze how the National Common Core Curricular (BNCC) contributes to the understanding and characterization of Portuguese Language teaching in the early years of elementary school. The research sought to understand the teaching objects, that is, the historically constructed linguistic knowledge and practices that guide the selection and organization of school content. The theoretical review highlighted the history of curriculum and school subjects, especially those related to the teaching of Portuguese Language, including the literacy process, showing that education in Brazil has historically been structured in a selective way, aimed at elites, with a focus on the reproduction of Eurocentric knowledge inherited from the colonial period and the Jesuit teaching model. The research was grounded in a qualitative approach and employed an exploratory perspective. To achieve its objectives, a documentary study was carried out, in which the data—namely, the skills established for the Portuguese Language curricular component from the 1st to the 5th year of elementary school in the BNCC (2017)—were analyzed interpretatively. Based on the analysis of language practices such as reading/listening, writing, text production, orality, and linguistic/semiotic analysis, it was possible to understand how the normative document guides the development of skills, as well as what is expected of each of them. Thus, it was possible to perceive a certain progression in the learning outcomes expected of students regarding their first language.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Primary School; Curriculum; BNCC; Teaching Skills.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Seções analisadas da BNCC.....	50
Quadro 2. Habilidades da BNCC categorizadas conforme as práticas de linguagem da BNCC.....	51
Quadro 3. Habilidades da BNCC categorizadas conforme as práticas de linguagem da BNCC.....	52
Quadro 4. Habilidades da BNCC categorizadas conforme as práticas de linguagem da BNCC.....	55
Quadro 5. Habilidades do 1º ao 5º Ano - Leitura/escuta.....	59
Quadro 6. Habilidades do 1º ao 5º Ano - Produção de textos.....	62
Quadro 7. Habilidades do 1º ao 5º Ano - Oralidade.....	65
Quadro 8. Habilidades do 1º ao 5º Ano - Leitura/escuta.....	67
Quadro 9. Habilidades do 1º ao 2º Ano - Escrita	71
Quadro 10. Habilidades do 1º ao 2º Ano - Análise linguística/semiótica	75
Quadro 11. Habilidades do 1º ao 2º Ano - Oralidade.....	80
Quadro 12. Habilidades do 3º ao 5º Ano - Leitura/escuta	82
Quadro 13. Habilidades do 3º ao 5º Ano - Produção de textos.....	88
Quadro 14. Habilidades do 3º ao 5º Ano - Escrita	93
Quadro 15. Habilidades do 3º ao 5º Ano - Oralidade.....	95
Quadro 16. Habilidades do 3º ao 5º Ano - Análise linguística/semiótica	99

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1. CURRÍCULO ESCOLAR.....	23
2.2. HISTÓRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES	30
2.3. RESGATE HISTÓRICO DO CURRÍCULO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	32
2.4. HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS NO BRASIL	37
3. METODOLOGIA	48
4. ANÁLISES.....	58
4.1. HABILIDADES DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - LEITURA/ESCUТА	59
4.2. HABILIDADES DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - PRODUÇÃO DE TEXTOS	62
4.3. HABILIDADES DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ORALIDADE.....	65
4.4. HABILIDADES DO 1º AO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - LEITURA/ESCUТА	67
4.5. HABILIDADES DO 1º AO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ESCRITA	71
4.6. HABILIDADES DO 1º AO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA.....	75
4.7. HABILIDADES DO 1º AO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ORALIDADE	80
4.8. HABILIDADES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - LEITURA/ESCUТА	82
4.9. HABILIDADES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - PRODUÇÃO DE TEXTOS	88
4.10. HABILIDADES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ESCRITA	93
4.11. HABILIDADES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ORALIDADE	95
4.12. HABILIDADES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA.....	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	112

1. INTRODUÇÃO

Antes de apresentar o tema deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), considero relevante contextualizar brevemente a minha trajetória pessoal e acadêmica. Este trabalho representa a concretização de um sonho adormecido por mais de três décadas: o desejo de concluir os estudos e conquistar uma formação superior. A decisão de retomar a vida escolar, após tantos anos, foi motivada por uma combinação de fé, vontade, esperança e persistência, culminando na oportunidade de realizar um antigo projeto de vida: a conquista de um diploma de graduação.

Sou natural de Recife, Pernambuco, e venho de uma família de agricultores. Meus pais, antes do meu nascimento moravam em Limoeiro, cidade do interior pernambucano, depois resolveram morar em Recife, com a esperança de uma vida melhor para a família. Embora tenham frequentado brevemente um programa de educação de adultos, chamado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil, não conseguiram concluir seus estudos. Isso se deve ao intenso trabalho que meu pai desempenhava como servente na construção civil e à carga de trabalho da minha mãe, que era lavadeira de roupas, uma atividade comum entre as mulheres da época. Mesmo assim, meus pais sempre nos incentivaram a estudar, acreditando que o conhecimento e o trabalho honesto poderiam transformar a vida da nossa família.

Minha trajetória escolar teve início aos sete anos, na Escola Dom Bosco, atualmente Escola Municipal Educador Paulo Freire, em Recife. Permaneci nessa instituição até a conclusão, na época, do primeiro grau (atualmente, Ensino Fundamental). Durante o processo de alfabetização, acredito que a metodologia utilizada na escola foi predominantemente analítica combinada ao método da palavrão. A professora adotou um livro na sala de aula que apresentava histórias cotidianas de uma família com personagens como Fernando, Silvinha e Benedito. Ela adotou a prática de ler uma história por dia e ao término da leitura, selecionava algumas palavras e escrevia no quadro negro, essa prática consistia em apresentar palavras com suas respectivas imagens para o aprendizado e a memorização dos alunos, que por sua vez aprendíamos a reconhecer a palavra pela figura associada e pela visualização gráfica das letras.

Embora o processo de aprendizagem fosse centrado na repetição e memorização, acredito que foi por meio dessa estratégia que fui adquirindo o conhecimento das letras e sílabas. Além desse processo de aprendizagem, realizamos atividades como pintura e desenho, cópias de textos, transcrição de tarefas do quadro, bem como operações matemáticas simples, como adição e subtração, entre outras.

Naquela época eu enfrentava grandes dificuldades para realizar as tarefas escolares, especialmente as de casa, uma vez que não sabia ler. Meus pais, também analfabetos, não podiam me ajudar nem tinham condições financeiras para contratar alguém que ensinasse a mim e aos meus irmãos. No entanto, minha irmã Severina a primogênita, que já era alfabetizada, sempre que possível, prestava-me apoio nas atividades escolares. Essa assistência, contudo, tornou-se limitada, pois ela trabalhava e estudava à noite. Mesmo com uma renda modesta e contribuindo para as despesas da casa, ela conseguiu comprar meu primeiro livro de leitura, o qual, conforme mencionado anteriormente, apresentava os personagens Fernando, Silvinha e Benedito.

Acredito que esse livro seja *Meninos Travessos*, da autora Yvonne Atalécio de Araújo, pois, ao realizar uma pesquisa sobre livros da época em que estudei o ensino primário (atualmente denominado Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou usualmente Fundamental I), encontrei uma obra dessa autora que contava com os mesmos personagens das histórias que eu lia nesse período. Minha irmã Severina tornou-se uma grande fonte de inspiração para mim, pois, anos depois, consegui concluir sua graduação em Pedagogia, tornando-se uma excelente professora e, posteriormente, ocupando o cargo de Secretária de Educação no município de Passira, situado no interior de Pernambuco.

Somente aos nove anos, já cursando a 3^a série do primário, consegui aprender a ler e escrever. Era extremamente constrangedor não saber ler nessa etapa escolar, especialmente considerando que outros alunos já possuíam esse conhecimento. Para nos alfabetizar, na época, a professora optou por dividir a turma em dois grupos: um dos "fracos" e outro dos "fortes". Essa divisão foi profundamente desconfortável, pois eu e alguns colegas ficamos no segundo grupo. Embora eu não concordasse com essa separação, como não tínhamos voz para questionar a decisão, a única opção era obedecer à professora e aceitar passivamente essa exclusão.

De acordo com Paulo Freire (1979), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a educação deve ser um processo de emancipação e libertação, fundamentado no diálogo e na conscientização. Assim como muitos outros, cresci em um contexto marcado pela exclusão e dificuldades. No entanto, a educação se configurou como o principal instrumento de transformação em minha vida. Como Freire (1979, p.84) afirma, "A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo."

O curso ginásial (atualmente Anos Finais do Ensino Fundamental ou usualmente conhecido apenas como Fundamental II) era composto por aulas das disciplinas escolares de Português, Matemática, Geografia, História e outras, como Arte, da qual eu gostava muito. Muitas vezes, as aulas dessa disciplina aconteciam fora da sala de aula, em um espaço gramado da escola, onde a professora nos conduzia para realizar atividades ao ar livre, desenvolvemos atividades de desenho, pintura, entre outras.

Durante esse período, uma das disciplinas que encontrei dificuldade foi a de língua portuguesa, possivelmente devido ao meu processo de alfabetização, que foi um pouco demorado, dificultando com isso o meu desenvolvimento escolar. Da mesma forma, com a disciplina de matemática, também, enfrentei dificuldades até a sétima série, contudo na oitava série tive a oportunidade de conhecer uma professora excelente, chamada Socorro, que me fez enxergar esse componente curricular de uma forma diferente, mostrando a sua importância e a sua aplicabilidade em diversas áreas profissionais.

Permaneci naquela escola até a conclusão do primeiro grau. Sou profundamente grata a Deus por ele estar sempre presente em minha vida e da minha família. Acredito também que minha determinação e dedicação aos estudos foi decisiva para a minha aprovação no concurso da Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), atualmente Instituto Federal de Pernambuco, e, depois, meu ingresso na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Ao ingressar na ETFPE no curso técnico de Saneamento Básico, não tinha plena consciência da importância de um curso técnico para o meu futuro, contudo, fui incentivada por meu irmão Arlindo, que me entregou o papel da inscrição já paga para o processo seletivo dessa Instituição, destacando a qualidade da escola e o potencial de um curso técnico. Fui aprovada e terminei o curso com três anos e meio, pois era essa sua duração. Embora a experiência tenha sido desafiadora,

principalmente em relação à disciplina de língua inglesa, já que no ginásial havia cursado francês.

Após concluir esse curso técnico, ingressei e finalizei mais um curso: o de atendente de enfermagem. Comecei a trabalhar em Aldeia, um bairro de Camaragibe, no estado de Pernambuco, onde enfrentava uma longa jornada diária de ônibus, com parte do trajeto em estrada de barro. Com o tempo, casei-me e tive dois filhos, o que me levou a priorizar a minha família e adiar o sonho de continuar os estudos, embora sempre com a esperança de retomar essa trajetória no futuro. Depois de alguns anos tive que cuidar dos meus pais que já eram idosos e tinham doenças crônicas (diabetes, pressão alta e problema renal crônico). Meu pai passou a realizar hemodiálise três vezes por semana, e esse foi um período muito doloroso e triste para mim. As obrigações eram muitas, e não havia como voltar a estudar, pois não era fácil cuidar da família, trabalhar fora, cuidar dos meus pais e, ainda, estudar — mesmo contando com a grande ajuda do meu esposo, que, depois de Deus, foi meu maior apoio. Ele estava sempre presente, ajudando e me incentivando. Sem ele, essa rotina seria difícil de administrar. Naquele momento, a prioridade era a minha família.

Com o passar dos anos meus filhos foram crescendo e consegui transferência para trabalhar mais próximo de minha residência. Nesse contexto, voltou a despertar em mim o desejo de retomar os estudos. Como primeiro passo, decidi ingressar no Programa de Línguas e Informática (PROLINFO), da Universidade de Pernambuco, onde cursei Espanhol aos sábados, concluindo com êxito essa etapa. No entanto, tratava-se ainda de uma formação complementar e não de nível superior. Naquele momento, compreendi que ainda não era possível enfrentar os desafios de uma graduação, pois meus filhos estavam na adolescência, eu tinha responsabilidades com o cuidado de meus pais, além das demandas do trabalho.

Quando meus filhos atingiram a maioridade, ingressaram no ensino superior e concluíram sua formação universitária, experimentei uma profunda sensação de dever cumprido, por compreender que estavam preparados para seguir de forma autônoma os próprios caminhos. Infelizmente, esse momento de realização foi antecedido por uma perda significativa: o falecimento de meus pais, que não tiveram a oportunidade de presenciar a conquista da formação acadêmica de seus netos.

No final de 2020, ainda durante a pandemia de COVID-19, prestei o ENEM e fui aprovada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Com essa conquista, precisei me mudar para João Pessoa, deixando o conforto da minha família para me dedicar aos estudos em uma nova cidade. Essa decisão contou com o apoio fundamental do meu marido e dos meus filhos, que sempre souberam o quanto esse sonho era importante para mim — mesmo que, para realizá-lo, fosse necessário enfrentar a distância do convívio familiar.

No entanto, só pude ingressar no curso no início de 2022, devido ao atraso no calendário acadêmico provocado pela pandemia. Com fé em Deus e o apoio incondicional da minha família, consegui superar os desafios e concretizar o sonho de retomar os estudos, iniciando minha formação em Pedagogia na UFPB.

No decorrer do curso, participei de alguns projetos oferecidos pela Universidade como PIBID, PIVIC, PROBEX e PROLICEN. Essas experiências ampliaram minha formação teórica e prática, proporcionando uma visão mais crítica sobre o papel do professor na educação básica. Entretanto, acredito que o curso de Pedagogia, do Centro de Educação da UFPB, ainda precisa avançar em alguns aspectos, pois durante minha trajetória, percebi a ausência de disciplinas específicas sobre *alfabetização e letramento* na grade curricular, o que considero uma lacuna importante a ser repensada pela instituição formadora.

Nesse contexto, as experiências práticas vivenciadas ao longo da graduação foram fundamentais para suprir, em parte, essa carência formativa. A seguir, descrevo brevemente os projetos dos quais participei durante minha formação. O primeiro foi o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no qual atuei de novembro de 2022 a abril de 2024, sob a coordenação e orientação do professor Dr. Joseval Miranda. Foi uma experiência muito significativa.

Sempre tive inquietações sobre o processo de alfabetização e sobre como lidar com crianças que apresentam dificuldades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sentia a necessidade de estar inserida no ambiente escolar, de vivenciar esse espaço, contribuir com as práticas pedagógicas, aprender, refletir e me desenvolver enquanto futura professora. Dessa forma, decidi participar como bolsista do programa, atuando durante todo o período na Escola Municipal *Américo Falcão*, em João Pessoa. Acompanhei de perto a turma do 3º ano do Ensino

Fundamental da professora regente Fábia, profissional comprometida e competente, cuja atuação me inspirou profundamente. Vivenciei ações educativas que ampliaram meu pensamento crítico e reflexivo, promovendo a integração entre teoria e prática — o que resultou em uma aprendizagem efetiva e significativa para minha formação docente.

Buscando aliar prática e teoria, complementei minha experiência de campo com uma vivência acadêmica voltada à pesquisa científica. Foi nesse contexto que ingressei, como pesquisadora, no PIVIC – Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária -, integrando o subprojeto *O Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das Competências e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular*. O objetivo do projeto era analisar os objetos de ensino presentes nas competências e habilidades específicas do componente curricular “Língua Portuguesa” da BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse subprojeto fazia parte do projeto de pesquisa intitulado *Base Nacional Comum Curricular e Língua Portuguesa: Constituição e Caracterização Pedagógica do Ensino de Língua Materna e suas Literaturas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, sob a coordenação e orientação do professor Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri. Além disso, também faz parte das ações de investigação científica realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Linguagem [GEPEAL] (CNPq/UFPB). Por meio dele, tive a oportunidade de ganhar experiências em pesquisa, desenvolver habilidades e me aproximar do ambiente científico. Foi a partir desse projeto que surgiu o tema deste trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A experiência e o aprendizado oriundos dessa experiência me foram muito significativos.

Na sequência, engajei-me no PROBEX – Programa de Bolsas de Extensão, participando do projeto *Experiências extensionistas na alfabetização escolar e formação inicial do professor alfabetizador no contexto de uma escola pública da rede de ensino de João Pessoa*. Esse projeto é um desdobramento da iniciativa *Práticas de ensino na alfabetização na escola pública e a progressão da aprendizagem: acompanhando crianças do 3º ano do Ensino Fundamental não alfabetizadas*, desenvolvida no âmbito do PROLICEN (Programa de Apoio às Licenciaturas), do qual também participei. As atividades vêm sendo realizadas desde 2022, na Escola Municipal Índio Piragibe, localizada no bairro de Mangabeira, em João Pessoa, sob a coordenação e orientação do professor Dr.

Ildo Salvino de Lira. Essa experiência foi extremamente significativa, sobretudo por dialogar diretamente com uma inquietação pessoal que venho trazendo ao longo da minha formação: como alfabetizar crianças com dificuldades de aprendizagem. Cada criança possui um ritmo e uma trajetória única e, por isso, o projeto me proporcionou a oportunidade de explorar diferentes estratégias de ensino, especialmente por meio de atividades lúdicas e o uso de jogos educativos. Trata-se de um trabalho colaborativo que visa tanto à consolidação do processo de alfabetização dessas crianças quanto à formação inicial de professores alfabetizadores, fortalecendo o vínculo entre a Universidade e a escola pública por meio da prática e da reflexão crítica.

A experiência no PROLICEN foi enriquecedora para minha formação, especialmente por estar diretamente relacionada à alfabetização, uma área pela qual sempre tive grande interesse e inquietação. Durante o projeto, desenvolvemos e aplicamos práticas pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização e ao acompanhamento da aprendizagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que ainda não haviam sido alfabetizadas. Foi uma oportunidade valiosa para compreender melhor os desafios reais da sala de aula e refletir sobre estratégias didáticas que respeitam o tempo e as singularidades de cada aluno, contribuindo de forma significativa para minha formação como futura professora alfabetizadora.

Ao refletir sobre a minha trajetória educacional, percebo que o compromisso, os desafios, a superação e a busca constante pelo conhecimento foram elementos essenciais para a minha transformação acadêmica. Quero, ainda, destacar a importância da rede pública de ensino, na qual fui formada desde a Escola *Dom Bosco* até a conclusão do ensino médio e técnico. Essa trajetória culminou na conquista do acesso ao ensino superior, após mais de 30 anos de espera. Com a graça de Deus, o apoio familiar e a minha determinação, consegui alcançar este objetivo tão almejado, o que representa uma grande realização na minha caminhada educacional.

Como já previamente dito, este trabalho surgiu de minha participação no PIVIC/UFPB. A pesquisa desenvolvida abordava o tema “O Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, e foi a partir dessa vivência que decidi aprofundar a temática, transformando-a na base do meu trabalho final de graduação. Essa experiência despertou em mim o interesse em

aprofundar a temática e utilizá-la como base para a elaboração do meu TCC, considerando o envolvimento e a motivação pessoal com a pesquisa desenvolvida. Desse modo, decidi, juntamente com o professor Dr. Hermes Talles dos Santos Brunieri, manter a linha de investigação, tendo em vista a relevância do tema e a contribuição da iniciação científica para a minha formação acadêmica e profissional.

No decorrer da pesquisa, percebi a importância do ensino da língua portuguesa por ser um componente essencial da Educação Básica, responsável por promover o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita, oralidade e escuta, habilidades fundamentais para a formação integral dos estudantes e para o exercício pleno da participação social. Essa relevância se acentua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que essa etapa marca o início do processo de alfabetização e o desenvolvimento das habilidades linguísticas básicas. Além de compreender o que se espera do ensino, o estudo busca oferecer subsídios teóricos e metodológicos que auxiliem os professores no planejamento, mediação e avaliação de suas práticas, contribuindo diretamente para o processo de alfabetização.

Nesse contexto, destaca-se o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que estabelece um conjunto de competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Trata-se de um documento governamental normativo que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. Além disso, a BNCC serve como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares [...]” (BRASIL, [2018], p.8).

Assim, a BNCC foi o documento examinado na presente pesquisa. No entanto, apesar de seu caráter normativo e orientador, ela ainda suscita dúvidas e debates quanto à sua efetiva compreensão e aplicação nas escolas, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante desse cenário, torna-se pertinente investigar como a BNCC contribui para a compreensão e caracterização do ensino de Língua Portuguesa nessa etapa.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como tema central examinar como as habilidades da BNCC delimitam o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo geral consiste em analisar como a BNCC contribui para a compreensão e caracterização do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: retomar historicamente a constituição dos, atualmente conhecidos como, anos iniciais do ensino fundamental; refletir sobre as concepções de currículo e sua relação com os componentes curriculares; examinar as habilidades de língua portuguesa, da BNCC, para os anos iniciais do ensino fundamental, a partir das práticas de linguagem; e explicar o que é esperado para cada prática de linguagem, conforme as habilidades da BNCC.

Para dar conta dessa proposta, a metodologia adotada foi de natureza qualitativa, com enfoque na pesquisa documental, além de possuir caráter exploratório e descriptivo/interpretativo.

A relevância deste estudo justifica-se pelo fato de que compreender os fundamentos e diretrizes da BNCC é condição indispensável para que professores dos anos iniciais possam planejar práticas pedagógicas coerentes, críticas e contextualizadas. Além disso, a análise dos objetos de ensino contribui para o aprofundamento teórico e prático sobre como o conhecimento linguístico e literário deve ser trabalhado na escola, garantindo o direito à aprendizagem de todos os alunos.

Por fim, este trabalho está estruturado em cinco capítulos: Neste primeiro, introdução, apresento o contexto do trabalho, no qual narro um pouco da minha trajetória pessoal e educacional, desde o primário hoje ensino fundamental I até a Universidade, trago o objetivo geral e os objetivos específicos; o segundo, aborda o referencial teórico, com o resgate histórico que compreende os caminhos percorridos pela educação brasileira, a história dos componentes curriculares e a construção histórica do currículo do Ensino Fundamental no Brasil; o terceiro, traz a metodologia, explicando sua inserção na abordagem qualitativa e o emprego da pesquisa documental; o quarto capítulo são as análises, em que examino as habilidades previstas para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, agrupadas por cada prática de linguagem e, também, conforme os anos escolares previstos pela BNCC; e, finalmente, o quinto, em que

teço algumas considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de minhas análises e reflexões.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho parte de um resgate histórico que possibilita compreender os caminhos percorridos pela educação brasileira. Nesse sentido, torna-se fundamental abordar a história dos componentes curriculares, situando o papel do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, bem como revisitar a construção histórica do currículo do Ensino Fundamental no Brasil. Esse percurso permite identificar transformações, permanências e influências que sustentam a compreensão das práticas pedagógicas atuais e oferecem subsídios para a análise proposta nesta pesquisa.

2.1. CURRÍCULO ESCOLAR

Para tratar do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Brasil, considero ser relevante conhecer, inicialmente, um pouco da noção de currículo e sua história. Consoante Goodson (1995), a investigação sobre a história do currículo permite compreender que o conhecimento presente nele está sujeito a mudanças, pois se trata de um produto social e histórico, consequentemente, passível de transformações e variações. Nesse sentido, especialistas, historiadores e sociólogos da educação não poderiam ignorar a história e a construção social do currículo.

Para Goodson (1995, p. 17), “[...] o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização”. Assim entendido, o currículo não é apenas um conjunto de diretrizes para o ensino, mas também um documento com significado histórico e social. Ele é reflexo das decisões pedagógicas de uma sociedade em determinado momento, serve como guia para a prática educacional e está em constante evolução para se adequar às mudanças culturais, políticas e sociais.

Goodson (1995) explica que a palavra *currículo* vem do latim *scurrere*, que significa *correr*, e está relacionada a um curso, no sentido mais próximo de *percurso* ou *trajeto*. Isso sugere que o currículo é um caminho a ser seguido ou apresentado. O autor (Goodson, 1995) aborda, também, que a partir da sua origem latina, é importante mostrar a palavra *currículo* emergindo como conceito em escolarização. Segundo Hamilton e Gibbons (1980) *apud* Goodson, (1995, p. 15),

[...] as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa. No entanto, a origem da justaposição classe/currículo pode ser encontrada na época anterior e em nível educacional mais elevado.

De um lado, consoante Lopes e Macedo (2011), a primeira menção ao termo *currículo*, no contexto educacional, data de 1633, quando ele aparece nos registros da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso inteiro a ser seguido pelos estudantes. De outro, o uso da palavra *currículo*, no contexto educacional, data do século XVI, por influência das reformas calvinistas do sistema escolar (Hamilton, 1980; Goodson, 1995).

Com isso, Hamilton (1980), citado por Goodson (1995), sintetiza a relação entre as classes escolares, o emprego do termo *currículo*, no contexto educacional, e seu uso intencional para organização e padronização do que os alunos que frequentavam as escolas deveriam aprender:

O conceito de classe ganhou proeminência com surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletem diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma [Protestante]. Nos países calvinistas (como Escócia) essas ideias encontram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas a minoria predestinada, podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais, sim; mas bipartidos – onde os “eleitos” (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais (predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares). (Hamilton, 1980 *apud* Goodson, 1995, p. 33).

A partir da política educacional calvinista, fortemente influenciada pela noção de predestinação, Brunieri (2024) explica que houve a associação entre currículo e disciplina, com o sentido muito próximo ao *conhecimento* e *controle*, respectivamente. Dessa forma, o mencionado autor (Brunieri, 2024, p. 9) considera que

Isso pode ser mais bem compreendido ao se rememorar que, após o exílio, ao retornar para Genebra, em 1541, João Calvino se dedicou, entre outras coisas, a ali, também, reformar a educação e o sistema de ensino, propondo divisão da educação em: etapas, conforme a idade dos estudantes (jardim da infância, ginásio e academia); níveis (ou anos) escolares; turmas; tempo de aulas; e rotina escolar. O conteúdo a ser ensinado acompanhava as divisões propostas, e a organização estrutural e sequencial dos conhecimentos, em disciplinas, pode ser entendida como análoga à noção de currículo de ensino dito tradicional atualmente.

Nessa perspectiva calvinista, o ensino precisaria ser planejado e esse planejamento envolveria a seleção de determinadas atividades, experiências ou conteúdos, organizados e distribuídos de acordo com o tempo de escolarização. Essa seleção, organização e distribuição, historicamente, contribuiu para a noção tradicional de currículo, numa visão, ainda, corriqueira no meio educacional brasileiro. Embora essa seja uma compreensão muito comum, é preciso demarcar que não é única. Além dela, há as concepções crítica e pós-crítica (Moreira et al., 2013; Silva; Santos, 2020).

Brunieri (2024) aborda que o currículo tradicional é visto como uma sequência estruturada de conteúdo ou disciplinas que devem ser ensinados de forma sistemática, o que garantiria a aprendizagem. Nesse modelo, o currículo é considerado neutro e técnico, sem avaliar as implicações políticas e sociais das escolhas curriculares. Não haveria, nessa perspectiva, espaço para questionar os conteúdos escolhidos ou a forma como eles impactam os alunos, tampouco para discutir o papel do docente. A organização curricular é definida, prescrevendo o que e quando deve ser ensinado. A crítica a essa abordagem aponta para sua visão ingênuo de neutralidade, que ignora as desigualdades sociais e o caráter ideológico que permeia o ensino (Brunieri, 2024; Moreira; Silva, 2013).

Por sua vez, o currículo crítico, além de envolver a organização do processo educacional, leva em consideração os sujeitos envolvidos (professores e alunos) e suas interações, experiências e vivências. Considera-se não apenas quais conteúdos serão ensinados, mas também o motivo das escolhas desses conteúdos e de sua organização. O currículo, nesse paradigma, é visto como maleável e flexível, ou seja, ele não é fixo, pois também inclui o currículo oculto, que surge da interação dinâmica durante o processo de ensino (Moreira; Silva, 2013).

Moreira e Candau (2007), dentro da perspectiva crítica, ao destacarem que o currículo é mais do que um simples conjunto de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, explicitam-no como o conjunto de experiências escolares organizadas

em torno do conhecimento, que ocorrem em um ambiente social e contribuem para a construção das identidades dos alunos. Portanto, o currículo não se limita a aspectos formais e explícitos, como os planos de ensino e os conteúdos programáticos, mas também inclui aspectos implícitos, conhecidos como *currículo oculto*.

O currículo oculto (Moreira e Candau, 2007) refere-se aos valores, atitudes e relações sociais que não estão explicitamente estabelecidos nos documentos oficiais, mas que permeiam o cotidiano da escola. Esses elementos, como as hierarquias nas relações entre alunos e professores ou as práticas e rituais escolares, influenciam a formação dos alunos de maneira sutil, mas significativa. Eles podem, por exemplo, reforçar estereótipos de classe social, gênero, raça ou sexualidade, sem que isso esteja explicitado nos materiais didáticos, nos planos de aula, ou ainda, na própria prática docente. Trata-se, de certa forma, de conhecimentos experenciais, isto é, oriundos das vivências cotidianas escolares.

Por fim, o currículo pós-crítico é, de certa forma, um avanço, mas não uma contraposição a seu precedente, o crítico. Conforme Pinheiro (2009, p. 18), “o currículo, a partir da teoria pós-crítica, deve ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas”. Silva (2007, p. 147) considera que

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Nessa perspectiva, tal currículo é visto como um caminho para a transformação no campo educacional brasileiro, buscando desconstruir as verdades estabelecidas e promovendo uma multiplicação de sentidos, propondo uma visão mais maleável e flexível, em que as diversas linguagens e práticas educacionais possam ser vistas como construções ativas, passíveis de modificação, oferecendo assim novas possibilidades e invenções para o ensino e aprendizado (Silva; Santos, 2020, p. 197).

Vale, também, pontuar que as discussões sobre currículo, em perspectivas críticas e pós-críticas trouxeram reflexões sobre sua própria constituição e, consequentemente, o processo de ensino. Nesse sentido, com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no conceito de *atividade*,

nela defendido, comprehende-se que a organização da atividade pedagógica, voltada ao desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, deve passar pela sistematização dos objetos de ensino em cada área do conhecimento. O termo *objeto de ensino* é, nessa perspectiva, comprehendido como a expressão dos nexos conceituais fundamentais de uma determinada área, sintetizando a unidade entre as necessidades historicamente constituídas e as respostas desenvolvidas para atendê-las em uma esfera específica da vida social (Panossian e Nascimento, 2022). Nascimento e Araújo (2022, p. 11) explicitam que o “objeto de ensino expressa aquelas relações que evidenciam a singularidade de uma dada atividade humana, aquilo que lhe é específico ou único e que, por isso mesmo, sintetiza, potencialmente, as muitas e múltiplas relações que o constituem”. Destarte, ainda de acordo com as autoras (Nascimento; Araújo, 2022, p. 12),

O objeto de ensino busca, assim, sintetizar o objeto da atividade humana que foi historicamente desenvolvido em uma determinada esfera da vida, evidenciando a problemática específica contida nessa atividade e que se quer objetivar nos processos de ensino e de aprendizagem.

Depreende-se, assim, que o *objeto de ensino* traz, em si, a atividade humana e sua dimensão histórica, bem como a esfera da vida em que se situa e as ações demandadas por ela demandadas.

Dessa forma, nessa proposta, o ensino não se limita à transmissão de conteúdos fragmentados, mas se orienta pela busca de uma compreensão mais profunda e crítica por parte dos estudantes. Ao considerar o *objeto de ensino* como síntese conceitual que carrega uma história de produção e função social, o processo pedagógico passa a assumir um caráter formativo, promovendo a apropriação consciente do conhecimento. Conforme explicam Nascimento e Araújo (2022, p. 12),

Um dos principais desdobramentos pedagógicos do conceito de objeto de ensino diz respeito a sua contribuição para que os sujeitos da atividade pedagógica, professores e estudantes, coloquem-se em uma permanente posição analítica dos conteúdos que estão ensinando e aprendendo, de modo a identificar as relações essenciais ou os problemas fundamentais com os quais os sujeitos devem atuar para reconstruir para si “o processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas” [...] e que aparecem fixados simbolicamente em um ou outro conteúdo de ensino.

Isso significa que o ensino deve possibilitar aos alunos não apenas reconhecer conteúdos, mas entender por que esses conhecimentos existem, como

foram produzidos e para que servem, desenvolvendo, assim, uma relação teórica com o saber e ampliando sua capacidade de análise e atuação no mundo. Portanto, como se vê, nas perspectivas críticas e pós-críticas não faz sentido tratar apenas de *conteúdos*, mas de *objetos de ensino*, uma vez que são eles que promovem *nexos conceituais* entre os conhecimentos e saberes ensinados e aprendidos nos diferentes componentes curriculares escolares e, também, na própria experiência cotidiana escolar.

Também vale destacar que “[...] um *objeto* se faz objeto do sujeito somente mediante a sua atuação prática com ele, compreendemos que a apropriação de um determinado objeto é sempre um processo *ativo*, um processo que coloca o sujeito em *atividade* [...]” (Nascimento e Araújo, 2022, p. 12. Grifos da autora). Trata-se, portanto, de um conceito que pressupõe o aluno como protagonista de sua aprendizagem e não como um ser passivo, isto é, mero receptor de conteúdos, uma vez que é ele quem vai estabelecer os nexos conceituais, cognitiva e historicamente, e, por conseguinte, sintetizar as relações envolvidas no objeto da atividade humana.

Entretanto, conforme ressalta Pinheiro (2009), a implementação dessas teorias e conceitos é difícil, em parte, devido à resistência existente no contexto escolar, pois, embora um currículo crítico ou pós-crítico possa contribuir para a formação e atuação dos professores, ele não resolve todos os problemas educacionais. Além disso, também se deve à força do modelo tecnicista de formação docente (Libâneo, 1990 e Luckesi, 1994) ainda muito presente no contexto escolar que tende a desarticular teoria e prática, gerando à compreensão de teoria é um discurso, que não impactar ou alterar efetivamente a prática escolar.

Como se vê, a depender da noção, o currículo é visto como uma construção que reflete não apenas o conhecimento a ser ensinado, mas também os valores e as ideologias que moldam o processo educativo. Ele não é imparcial ou neutro, pois envolve escolhas que têm impacto nas identidades, relações sociais e na formação dos indivíduos (Moreira; Candau, 2007; Moreira; Silva, 2013; Santos; Silva, 2020; Brunieri, 2024). Por isso, Moreira e Candau (2007) enfatizam a importância de refletir sobre o currículo de maneira crítica e consciente, considerando tanto os aspectos planejados e visíveis quanto aqueles implícitos e não declarados. Desse modo, o currículo é visto como o *coração* da escola, pois é por meio dele que os

processos educativos se concretizam, afetando diretamente as experiências de aprendizagem e as transformações que se deseja alcançar com os alunos.

Moreira e Candau (2007), também, ressaltam a relevância de se envolver na discussão e construção do currículo, afirmando que os profissionais da educação devem ser agentes ativos na elaboração de currículos mais democráticos, críticos e capazes de atender às necessidades e diversidades dos alunos. Além disso, destacam a crescente importância das questões culturais nesse documento, à medida que a pluralidade cultural da sociedade contemporânea impacta diretamente o ambiente escolar, trazendo desafios, mas também enriquecendo as práticas pedagógicas.

Em certo sentido, como exposto previamente, o currículo pode ser considerado um aparato de controle social na medida em que ele organiza, seleciona e distribui conhecimentos e valores de acordo com as estruturas de poder da sociedade, mas também é um espaço para questionamento e transformação, quando se adota uma visão crítica e reflexiva.

Logo, o currículo não é apenas um documento normativo que orienta o processo educativo de aprendizagem, mas também um reflexo das decisões históricas, políticas e culturais de uma sociedade. Os conteúdos ou objetos de ensino escolhidos, o conhecimento e a forma como são organizados no currículo são moldados por ideologias e estruturas de poder, que exercem impacto significativo na formação dos alunos e são estreitamente relacionados à pluralidade cultural, especialmente no contexto educacional atual.

O currículo, como já exposto, não é neutro, pois envolve escolhas que influenciam diretamente as identidades, as relações sociais e, consequentemente, a formação dos discentes. Ele deve ser uma ferramenta para construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e consciente das múltiplas identidades e realidades culturais dos estudantes, pois desempenha um papel fundamental na educação, influenciando diretamente tanto o que é ensinado quanto como o ensino é conduzido. A sua construção não é algo isolado, envolve decisões políticas, sociais e pedagógicas sobre o que deve ser ensinado e como.

Entender como se chega à noção de currículo, é fundamental entender todo o processo que envolve a formação do componente curricular que compõe os currículos escolares atuais. O componente de língua Portuguesa, como outros componentes curriculares, não aparece de forma isolada, mas é resultado de uma

construção histórica, social e política. Ele se forma em um contexto de mudanças na sociedade e na educação, sendo influenciado por diversas fases da história educacional, como as reformas educacionais e os movimentos pedagógicos que aconteceram ao longo do tempo. Por isso, na sequência, trata-se da história dos componentes curriculares.

2.2. HISTÓRIA DOS COMPONENTES CURRICULARES

De acordo com Pinto (2014), a *História das disciplinas escolares* surgiu como um ramo da *História da educação*, de forma a dar visibilidade ao processo de formação e transformação dos saberes dentro da escola ao longo do tempo. A atenção, portanto, está em compreender como esses saberes foram estruturados e quais suas finalidades educativas em diferentes períodos históricos.

Chervel (1988) aborda que, de acordo com a visão tradicional, amplamente compartilhada por historiadores da educação e especialistas em várias disciplinas, a escola seria o lugar em que os conteúdos de ensino seriam transmitidos tal como são encontrados na sociedade ou na cultura em que essa instituição está inserida. Assim, a escola ensinaria, por exemplo: *gramática* porque ela seria a "verdade" da língua; ensina matemática porque é uma ciência exata; e ensina história, filosofia e línguas porque são conhecimentos essenciais de outras culturas. Nesse modelo, as disciplinas escolares seriam essencialmente uma forma, como dito pelo autor (Chervel, 1988), de *vulgarização* dos saberes científicos, ou seja, elas seriam uma versão simplificada dos saberes científicos que existem fora da escola, adaptados ao público jovem, os quais, por meio da ajuda de variadas abordagens metodológicas, tornaram esses saberes acessíveis aos estudantes.

O mencionado autor (Chervel, 1988) questiona essa visão, argumentando que as disciplinas escolares não podem ser reduzidas a uma simples combinação de saberes e métodos pedagógicos. Ele sugere que as disciplinas não são apenas uma tradução ou simplificação dos conhecimentos das ciências de referência, mas possuem uma história e uma configuração próprias. A gramática escolar, por exemplo, foi criada especificamente para a escola, com conceitos e métodos próprios, e não é uma simples reprodução do que os linguistas entendem por gramática. A gramática ensinada nas escolas, longe de ser uma vulgarização científica, foi construída historicamente como parte de um projeto pedagógico

nacional, com o objetivo de ensinar ortografia e normas de língua de forma sistemática.

Nessa perspectiva, a história das disciplinas escolares revela que elas têm uma função própria e não devem ser vistas apenas como um veículo para a transmissão dos saberes das ciências (Chervel, 1988). As disciplinas são, de fato, criações educacionais e os métodos pedagógicos empregados para ensiná-las não são apenas uma aplicação de teorias didáticas externas, mas partes integrantes do funcionamento do próprio sistema de ensino.

Segundo Chervel (1988), a análise histórica mostra que as disciplinas escolares, como a gramática, têm uma gênese própria e uma função distinta. Elas não são simplesmente um reflexo de ciências externas, mas produtos da escola, moldadas para atender a objetivos específicos dentro do processo de ensino-aprendizagem. No caso da gramática, por exemplo, ela não se limita a ensinar os conceitos de linguística, mas segue um projeto pedagógico que visa a sistematização do conhecimento linguístico, com foco em aspectos práticos como a ortografia.

Além disso, o autor (Chervel, 1988) argumenta que os métodos pedagógicos não são apenas formas de aplicar teorias pedagógicas, mas fazem parte do próprio processo de ensino e aprendizagem. A didática, portanto, não facilita a transmissão de saberes prontos, mas é um componente essencial do processo educativo que transforma o ensino em aprendizagem.

Por conta desse entendimento, Chervel (1988) considera que a história das disciplinas escolares não deve ser entendida apenas como uma parte da história do ensino em geral, mas como um campo autônomo de pesquisa. As disciplinas têm uma gênese, uma função e um funcionamento próprios que não podem ser explicados simplesmente pela adaptação dos saberes científicos ou pelas políticas educacionais externas. Ele defende que, ao estudar as disciplinas, os historiadores devem compreender que elas não são apenas simplificações de conhecimentos científicos, mas criações da própria escola, com objetivos e finalidades próprias.

O estudo das disciplinas escolares, portanto, não é apenas uma questão de preencher uma lacuna na história do ensino, mas de repensar a própria concepção de história educacional. Por isso, compreender a história do ensino da língua portuguesa nos anos iniciais no Brasil é uma forma de compreender como essa disciplina ou componente curricular foi-se constituindo ao longo do tempo e,

também, sua relação com certas perspectivas linguísticas ou de política linguísticas correntes em determinado contexto sócio-histórico.

2.3. RESGATE HISTÓRICO DO CURRÍCULO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A trajetória da educação brasileira nos períodos colonial e imperial foi marcada por influências religiosas, políticas e sociais. No período colonial, a educação esteve sob o poder da Companhia de Jesus, que chegou ao Brasil em 1549 com o objetivo de catequizar os povos indígenas e consolidar a cultura portuguesa. Os jesuítas construíram colégios que seguiam o modelo europeu, centrado na formação religiosa, na moral cristã e na instrução das elites coloniais masculinas, mesmo que os filhos não quisessem, todos eles tinham de se submeter a tal ensino, pois eram os únicos colégios existentes (Ghiraldelli Jr., 2009). O objetivo era formar religiosos e líderes, e as matérias eram voltadas à cultura clássica europeia, como retórica, gramática latina e filosofia.

De acordo com Saviani (1994, p. 162), a escola, no Brasil, desde suas origens, foi um instrumento voltado à preparação de futuros dirigentes, articulando o trabalho intelectual com o domínio da palavra e do conhecimento científico-natural. Essa perspectiva elitista refletia-se na organização descentralizada do ensino, sem uma estrutura curricular unificada ou regulamentação oficial. A ausência de um currículo formal e a autonomia dos jesuítas demonstram como a educação respondia prioritariamente aos interesses da metrópole e das ordens religiosas.

A expulsão dos jesuítas em 1759, sob o comando do Marquês de Pombal, representou uma ruptura importante na condução da educação no Brasil. As Reformas Pombalinas buscaram secularizar o ensino e transferir para o Estado a responsabilidade pela organização educacional. Foi nesse contexto que surgiram as Aulas Régias — públicas e laicas —, sinalizando as primeiras tentativas de sistematizar o ensino, ainda que de forma limitada. Segundo Silva (1969, *apud* Zotti, 2006), o termo *aula*, nesse período, equivalia, atualmente, a *escola*, referindo-se à criação de aulas independentes, de disciplinas escolares como, por exemplo, *Latim*, *Gramática* e *Primeiras Letras*, voltadas à alfabetização. Entretanto, nesse período,

essas aulas eram isoladas e autônomas, sem um currículo coeso e fortemente baseadas no modelo anteriormente adotado pelos colégios jesuítas.

Durante o período imperial, especialmente após a independência, os debates educacionais se intensificaram, embora ainda restritos às elites políticas e intelectuais. A Constituição de 1824 estabeleceu, em seu Art. 179 e incisos XXXII e XXXIII, que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos e que seriam criados colégios e universidades, onde seriam ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 1824). Contudo, na prática, esses direitos permaneceram no campo legal, sem efetiva implementação para todos, refletindo a manutenção dos interesses das elites agrárias e escravocratas.

Esses primeiros movimentos em direção à organização do ensino e à normatização pedagógica, apesar de suas contradições, marcaram o início de uma identidade educacional brasileira. Essa trajetória, ao longo dos séculos, culminaria, apenas no século XXI, em propostas curriculares mais estruturadas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No século XX, o Brasil passou por profundas transformações sociais, que influenciaram diretamente a educação. O movimento da Escola Nova, a partir da década de 1920, impulsionou uma nova concepção pedagógica, centrada no aluno, na democracia e na formação crítica. Inspirada por pensadores como John Dewey, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, esse movimento propunha o rompimento com a escola tradicional por meio da renovação curricular, modernização das práticas pedagógicas e valorização da democratização das relações em sala de aula (Moreira, 1990).

A consolidação do ensino laico também foi um ponto marcante do século XX. Apesar da separação formal entre Igreja e Estado com a Constituição de 1891, foi apenas nas décadas seguintes que a educação pública começou a se afirmar como laica, com crescente apoio de educadores e movimentos sociais que defendiam uma escola comprometida com a ciência e com a formação cidadã. Nesse mesmo período, ocorreram reformas significativas, como a Reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Capanema (1942), que buscaram estruturar o ensino secundário e profissionalizante, embora sob forte influência conservadora. Na sequência, de acordo com Eugênio (2006), o decreto n.º 8529/1946 organizou o ensino primário em duas categorias — elementar e supletivo — e incluiu

disciplinas voltadas à diferenciação de gênero, como Economia Doméstica e Puericultura para meninas.

Apesar das reformas das décadas de 1920 a 1940, conforme Romanelli (1998 *apud* Eugênio, 2006), ainda não havia diretrizes nacionais unificadas e cada estado seguia sua própria política educacional, resultando em um sistema educacional fragmentado. Isso só foi, de certa forma, modificado, na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, a qual promoveu mudanças na educação brasileira ao definir uma matriz curricular para o ensino primário e estabeleceu diretrizes mais objetivas para o ensino médio, definindo conteúdos, práticas pedagógicas e introduzindo a iniciação artística, além de indicar os responsáveis pela regulamentação do currículo. Apesar dos avanços, a lei não adotava uma visão dinâmica de currículo. Em 1962, o Conselho Federal de Educação propôs sua organização em quatro componentes: intelectuais, artísticos, físicos e morais (Eugênio, 2006).

Contudo, na mesma década, o golpe militar de 1964 impôs retrocessos à educação brasileira, substituindo propostas emancipadoras por uma política tecnicista, voltada à formação de mão de obra para o mercado, conforme a LDB nº 5.692/71 e os parâmetros do Banco Mundial. Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), os militares, ao assumirem o controle, criaram uma tecnoburocracia que não atendia plenamente aos interesses da sociedade civil. A reforma universitária da Lei 5.540/68, promovida pelo regime, não obteve grande aceitação, nem entre seus simpatizantes. Por outro lado, a reforma da educação básica por meio da Lei 5.692/71 foi bem recebida por parte do magistério, que se mostrou disposto a aplicar suas diretrizes.

Durante esse período, o currículo escolar foi orientado por objetivos comportamentais e por uma pedagogia tecnicista. A aprendizagem era vista como um processo mecânico, voltado à preparação para o trabalho e alheio à realidade dos alunos. A partir da década de 1980, essa concepção começou a ser duramente criticada por educadores e movimentos sociais, que passaram a defender uma escola democrática e um currículo comprometido com a formação crítica e com a valorização da cultura popular.

Com a redemocratização do país, entre o final da década de 1980 e início da de 1990, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, ampliou o dever e a responsabilidade do poder público, incorporou

princípios como a gestão democrática, o respeito à diversidade, a valorização da cultura e a autonomia das instituições de ensino.

Em 1997, por conta da LDB nº 9.394/1996, foram desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos elaborados pelo Ministério da Educação com o objetivo de orientar a construção, revisão e renovação dos currículos da Educação Fundamental. Os PCN buscavam oferecer um referencial comum para todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, respeitando as particularidades regionais e garantindo a flexibilidade curricular.

A partir da formalização dos PCN, intensificaram-se os debates pedagógicos nas instituições de ensino, promovendo reflexões sobre o sistema educacional, a formação docente e a produção de materiais didáticos. Embora tenham sido elaborados pelo Governo Federal, os PCN serviam como referência para a elaboração dos currículos locais, ou seja, não tinham caráter normativo.

A partir de 1998, ocorreu uma nova etapa, baseando-se nos PCN, foram desenvolvidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), passando de um caráter apenas orientativo para normativo. As DCN definiram parâmetros mais claros sobre o processo de alfabetização — que deveria ocorrer até o 3º ano do Ensino Fundamental — e sobre a organização das áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas. Com isso, todas as escolas deveriam elaborar seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) em conformidade com as DCN e com os princípios da Constituição Federal, assegurando a qualidade e a equidade do ensino.

Nesse movimento de reconstrução curricular, após as DCN, destaca-se a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio), a qual já estava prevista na LDB de 1996. A BNCC estabeleceu os conhecimentos, competências e habilidades essenciais para todos os estudantes brasileiros, orientando-se pelos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais. Conforme Cury, Reis e Zanardi (2018), a BNCC buscou contribuir com a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Conforme explícito na própria BNCC (BRASIL, 2017, p.7),

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Contudo, para que a BNCC cumpra seu papel, é fundamental que haja escuta dos educadores, valorização das realidades locais, participação democrática na construção dos currículos, articulação entre políticas públicas e financiamento adequado da educação.

Vale destacar que, para Macedo (2018), o currículo nacional, representado pela BNCC, não se confunde com o currículo em si. Ela funciona como currículo prescrito ou formal, estabelecendo uma base comum para orientar os currículos locais e escolares, sem, no entanto, esgotar as possibilidades do currículo em ação ou vivido. Nesse contexto, embora a BNCC defina competências e habilidades a serem alcançadas, sua realização depende das práticas de ensino e aprendizagem, mediadas por professores, alunos e contextos locais, que adaptam e reinterpretam o currículo formal conforme suas especificidades.

A BNCC não foi desenvolvida de forma consensual, pois seu processo de elaboração esteve permeado por tensões políticas, disputas ideológicas e divergências entre diferentes grupos sociais e educacionais acerca dos conhecimentos e competências a serem priorizados. Essas divergências refletem concepções distintas sobre o papel da escola e o próprio significado de um currículo nacional. Segundo Moreira e Silva (1995), o currículo é sempre resultado de embates e negociações entre diferentes forças sociais, sendo, portanto, um campo de disputas simbólicas e de poder. Nesse sentido, a BNCC expressa uma determinada visão de sociedade e de sujeito, o que explica parte das resistências à sua adoção.

Assim, o percurso histórico do currículo no Brasil revela um processo marcado por disputas ideológicas, políticas e sociais, que oscilaram entre projetos elitistas, tecnicistas e democráticos. Do modelo jesuítico, voltado à catequese e à formação das elites, às reformas pombalinas e imperiais, passando pelas

influências da Escola Nova, pelas reformas autoritárias do regime militar e pelas tentativas de democratização após a redemocratização, observa-se que o currículo sempre esteve atrelado aos interesses hegemônicos de cada época. A consolidação da BNCC, no século XXI, representa um marco nesse processo, pois sistematiza um conjunto de competências e habilidades consideradas essenciais para a educação básica. No entanto, ela também evidencia os desafios históricos que ainda persistem: Conciliar base comum e diversidade significa assegurar um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais a todos os estudantes, ao mesmo tempo em que respeitam e valorizam as especificidades culturais, regionais e sociais.

2.4. HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS NO BRASIL

Para tratar do ensino da Língua Portuguesa e da construção dos currículos escolares, é necessário compreender como a escola foi organizada ao longo da história do Brasil. A trajetória da educação brasileira está profundamente ligada aos contextos políticos, sociais e culturais que moldaram o país, refletindo, com isso, nas práticas de ensino, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

Nesse percurso histórico, observa-se que a inclusão do português como disciplina escolar foi um processo lento. Diante da complexidade linguística e sociocultural que marcou o Brasil colonial e imperial, o reconhecimento do português como objeto de estudo, embora comece já em meados do período colonial, só começou a ganhar realmente força e corpo enquanto uma disciplina do currículo escolar, no final do século XIX, com o fim do Império. De início, a língua portuguesa desempenhava, nas escolas, um papel secundário, sendo utilizada apenas como instrumento de alfabetização e não como conteúdo formalmente ensinado. Embora a primeira gramática da língua portuguesa — a *Gramática de Fernão de Oliveira* — tenha sido publicada em 1536 e outras gramáticas e ortografias tenham surgido ao longo do século XVII, o português ainda não se configurava como uma área de conhecimento suficientemente consolidada para compor uma disciplina curricular (Soares, 2002).

No entanto, a preocupação com o ensino da língua portuguesa vem desde meados do período colonial. Soares (2002) aborda que, em 1746, Luiz Antônio Verney, precursor da mudança educacional, publicou “O Verdadeiro Método de

Estudar". Nesse período, ele já criticava o modelo pedagógico jesuítico e defendia a valorização do ensino do português, não apenas como instrumento de leitura, mas como conteúdo formativo. Para ele a língua portuguesa deveria ser ensinada como disciplina autônoma, desvinculada do latim. Essa ideia viria a influenciar as reformas pombalinas.

Essa demora na consolidação do português como disciplina escolar pode ser compreendida a partir da realidade linguística do Brasil Colonial, quando conviviam três línguas e o português, apesar de ser a língua oficial, não era a dominante, pois a língua geral, hibridização linguística com base no tupi-guarani, era a mais falada no cotidiano, inclusive para a evangelização e a catequese realizada pelos jesuítas, já o latim possuía um maior prestígio social e acadêmico e era estruturado especialmente para o ensino formal de caráter religioso. Conforme Houaiss (1985, p. 49 *apud* Soares 2002),

O português, embora fosse a língua oficial, tinha, como língua falada, "caráter de insularidade nos centros urbanos emergentes", com a língua geral evangelizavam os jesuítas, nela escreveram peças dramáticas para a catequese; era ela que os bandeirantes falavam, com ela é que nomearam flora, fauna, acidentes geográficos, povoações; foi ela quase sempre a língua primeira das crianças, dos filhos tanto dos colonizadores quanto dos indígenas.

Esses dados, segundo Houaiss (1985 *apud* Soares, 2002) demonstra que a identidade linguística do Brasil não foi construída exclusivamente a partir da língua portuguesa europeia, mas, sim, a partir de um processo de convivência e hibridização com as línguas aborígenes, em especial as de tronco linguístico tupi.

De acordo com Soares (2002), o português, nos primeiros séculos, não era ensinado como disciplina escolar, mas apenas como meio para alfabetizar. Ou seja, sua presença nas práticas pedagógicas estava restrita à função instrumental de introduzir as crianças ao processo de leitura e escrita, sem que houvesse um ensino sistemático da língua como objeto de estudo.

Essa perspectiva está diretamente relacionada ao modo como a educação brasileira foi estruturada desde o período colonial. Inicialmente organizada pelos jesuítas, a escola estava fortemente ligada à Igreja Católica e voltada para uma formação essencialmente moral e religiosa. Conforme Soares (2002, p. 158), nessa época,

[...] o que iam os meninos (os poucos privilegiados que se escolarizavam) aprender à escola era o ler e o escrever em português; este não era, pois, componente curricular, mas apenas instrumento para a alfabetização.

Na realidade, o foco não era o ensino da língua portuguesa, mas, sim, um suporte inicial de aprendizagem da escrita e da leitura para, depois, no ensino secundário a aprendizagem da língua latina. Em outras palavras, alfabetizavam-se as crianças em português, mas esperava-se que, ao longo da formação, elas passassem a ler e escrever em latim, considerada a língua culta da época.

Segundo Soares (2002), o ensino da língua portuguesa não despertava o interesse das elites, pois não dava prestígio, não integrava o modelo europeu considerado ideal a ser imitado e, ainda, estava associado ao cotidiano popular e à mistura cultural com indígenas e mestiços, “os poucos que se escolarizavam [...] pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época.” (Soares, 2002, p. 158). A educação colonial era um instrumento de reprodução das elites, e o ensino do latim era um marcador de *status* cultural e social.

De acordo com Vidal e Faria Filho (2000), o período colonial não deixou muitas escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras, essas escolas foram constituídas a partir da segunda metade do século XVIII. Segundo Barbanti (1977 *apud* Vidal e Faria Filho, 2000), os professores nomeados e reconhecidos pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução eram direcionados para espaços improvisados de ensino, geralmente igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres. Ainda de acordo com os mencionados (Vidal; Faria Filho 2000), os professores que ministriavam as aulas nas suas próprias casas recebiam uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel, essa quantia não era algo constante. A permanência nesses espaços escolares era de 4 horas dividido em duas sessões: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas.

Apesar da existência, à época, de certa forma, de escolas públicas, chamadas de régias, ou seja, instituições mantidas pela Coroa, havia também a escolarização doméstica e as escolas privadas que apresentavam maior quantidade de alunos do que as primeiras. Contudo, em ambas, havia o ensino às primeiras letras, isto é, leitura, escrita e cálculo. Esses espaços não estatais escolares eram cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens, e era

nesses ambientes que os professores ensinavam os filhos, parente ou vizinhos dos contratantes, em geral, fazendeiros. Nesses casos, o pagamento do professor era feito pelo chefe da família que o contratava (Vidal; Faria Filho, 2000).

Ainda no período colonial, Sebastião José Carvalho e Melo, Secretário do Estado do Reino de Portugal, entre 1755 e 1777, durante o reinado de Dom José I, e conhecido popularmente como Marquês de Pombal, realizou, a partir de 1759, uma série de reformas administrativas. Foi entre os séculos XVII e XVIII, de acordo com Bunzen (2011), que as línguas dos Estados-nação começaram a ganhar mais importância nos saberes escolares, com destaque para as iniciativas de João Amós Comenius e de outros educadores que defendiam o ensino da língua oficial do Estado. Já em Portugal, surgiram propostas para ensinar simultaneamente o latim e o português, como o trabalho de Amaro de Reboredo, que defendia a criação de uma disciplina de português nas escolas. No entanto, foi durante as reformas pombalinas, influenciadas pelo Iluminismo e pelo Racionalismo, que o ensino do português foi formalizado, visando a construção de um Estado mercantil e absolutista.

No campo da educação, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, religiosos católicos, que controlavam a educação, principalmente nas colônias portuguesas. O Estado, então, assumiu a responsabilidade pelo ensino, criando as *Aulas Régias*, que passaram a substituir os colégios religiosos. Por conta disso, tais reformas previam às escolas primárias o ensino da leitura, da escrita, das quatro operações matemáticas e da Língua Portuguesa, que passou a ser valorizada como instrumento de formação do cidadão e identidade nacional (Oliveira, 2022).

A Lei do Diretório, expedida em 3 de maio de 1757 pelo Marquês de Pombal, é fundamental para entender a construção da identidade nacional portuguesa e o processo de imposição da língua portuguesa nas colônias, bem como a forma como as autoridades pombalinas tentaram subjugar os povos indígenas. Um dos objetivos dessa Lei era *cristianizar* e, como nela expresso, civilizar esses povos aborígenes, por meio do ensino da língua portuguesa e da introdução de novos hábitos e valores, como a agricultura e o comércio.

De acordo com Oliveira (2022), a mencionada lei impunha a língua portuguesa como a única língua válida a ser falada, no cotidiano da colônia, e ensinada nas escolas, proibindo o uso da língua geral, mistura entre português e línguas indígenas do tronco linguístico conhecido como *tupi* e amplamente

empregada no Brasil, ou qualquer outra língua aborígene. A lei determinava, ainda, a criação de escolas públicas nas aldeias indígenas, com separação entre meninos e meninas. Nessas escolas, além de aprender a doutrina cristã, as crianças também deveriam aprender a ler, escrever e contar ou, no caso das meninas, atividades como costura e bordado.

Ainda conforme o Oliveira (2022), no contexto das reformas pombalina, houve a Lei de 6 de novembro de 1772, que estabeleceu uma série de reformas educacionais importantes em Portugal e em seus domínios, incluindo o Brasil, com um foco na melhoria do ensino básico e na criação de um sistema mais estruturado de formação de professores e escolas. No Brasil, a implementação dessa reforma teve um impacto direto na criação de Escolas de Primeiras Letras e na regulamentação da profissão docente, refletindo nas políticas educacionais do período imperial, como a Lei de 15 de outubro de 1827, que também tratava da educação primária e do magistério.

Ao realizar as reformas, o Marquês de Pombal não pretendia apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas ter uma educação controlada pelo Estado, com o objetivo de ensinar a língua portuguesa e a cultura europeia às crianças, inclusive as indígenas nas colônias. Foi um passo importante não só para a imposição de uma identidade portuguesa no império, mas também de imposição cultural, especialmente para os povos nativos, principalmente através da educação.

É preciso, todavia, compreender que as reformas pombalinas, conquanto impusessem a língua portuguesa ao ensino, não criaram uma disciplina escolar específica, visto não haver, muito bem estruturado um currículo de ensino, à época, às escolas primárias ou destinadas à alfabetização. O ensino da língua portuguesa, no começo do processo de escolarização, detinha-se exclusivamente da alfabetização como pré-requisito para o domínio da leitura e da escrita para posterior continuidade dos estudos secundários.

Anos mais tarde, no período imperial, de acordo com Morais (2017), a Constituição de 1824, no artigo 179 e inciso 30, determinava a gratuidade do ensino elementar para todos os cidadãos do Império. No entanto, não eram incluídos os escravos, os aborígenes e as mulheres, que compunham uma parte considerável da população jovem do país. Ainda no âmbito das determinações legais e da ação do poder público, uma lei de outubro de 1827, no governo de D. Pedro I,

determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas, lugarejos e cidades mais povoadas.

A Lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827), conhecida como Lei Geral do Ensino, dispunha o seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembleia Geral para final resolução.

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para a aprovação.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

A educação formal era predominantemente voltada para crianças da classe alta e, mais uma vez, excluía crianças não brancas. A partir de 1827, com o incentivo do Imperador D. Pedro I, foi adotado o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, nas escolas imperiais públicas de primeiras letras. Vale ressaltar que, conforme Faria Filho e Vidal (2000), nas primeiras décadas do século XIX, houve uma campanha de promoção do mencionado método, o que explica sua adoção pelo imperador. O método, em questão, baseava-se no aproveitamento dos alunos considerados mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas, também enfatizava rigorosa disciplina e respeito à hierarquia entre os próprios alunos, manifestada pela disposição dos assentos nos bancos das salas de aula, como forma de otimizar o ensino ao permitir que um professor ensinasse um grande número de alunos com a ajuda de monitores (Saviani, 2008; Morais, 2017). No entanto, o método exigia espaços adequados para ser implementado, o que gerou a necessidade de construção de escolas (Faria Filho; Vidal, 2000).

O artigo 6º, da Lei de 15 de outubro de 1827 - Lei Geral de Ensino, dispunha

Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetic, pratica de quebrados, decimales e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.

Embora traga o ensino de leitura e a escrita, o mencionado artigo está tratando, na verdade, especificamente, não do ensino de língua portuguesa, mas desses conhecimentos aplicados à matemática. Sobre o ensino da língua, ele apresenta a gramática da língua nacional como conteúdo de ensino. É, pelo que se percebe, a primeira vez que aparece explicitamente o ensino de gramática normativa já no ensino primário. Nesse sentido, começa a surgir uma delimitação melhor sobre uma disciplina escolar de ensino da língua portuguesa, por meio, de um lado, de aspectos metodológicos com reforço de métodos de alfabetização conhecidos, atualmente, como sintéticos e coerentes com o método mútuo incentivado pelo próprio Imperador e, de outro, um conteúdo de ensino muito específico, a gramática da língua nacional, que, na verdade, era um compêndio de regras e explicações gramaticais e normativas, tal qual o conhecemos ainda hoje. Isso será, de certa forma, a base do ensino de língua portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental contemporâneo.

Morais (2017) destaca que, tanto a Constituição de 1824 quanto a lei de 1827, não tiveram efeitos concretos na educação do Brasil, à época. Embora houvesse progresso no ensino secundário e superior, com a criação de cursos jurídicos e faculdades de Direito em 1825 e 1827, no Rio de Janeiro, São Paulo e Recife, o foco do governo imperial estava em atender às elites, em vez de investir na educação básica. O Ato Adicional de 1834, durante o período regencial (1831-1840), concedeu autonomia às províncias, estabelecendo que o ensino superior seria responsabilidade do poder central, enquanto a educação básica e secundária ficaria a cargo dos governos locais. Esse arranjo se manteve até o fim da Regência e a implantação do Segundo Reinado, com o governo central justificando sua omissão na educação básica ao transferir a responsabilidade para as províncias.

O Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, também conhecido como a *Reforma Couto Ferraz*, nome do então Ministro do Império, representou uma das mais importantes reformas educacionais do Brasil Império. No ensino primário, o decreto determinava a obrigatoriedade do ensino de leitura, escrita, cálculo, moral e religião, além de noções de gramática da língua portuguesa. A reforma valorizava o domínio da norma culta da língua, alinhando-se a um projeto de construção da identidade nacional por meio da valorização da língua portuguesa escrita e correta. Destaca-se, deste decreto, a expressa obrigatoriedade do ensino, já no ensino

primário, de noções de gramática normativa, o que faz sentido para que houvesse o domínio da norma culta portuguesa.

Embora durante o período imperial, tenha havido certo foco nas escolas primárias, na década de 1870, a precariedade das escolas públicas de primeiras letras e a falta de espaços adequados para o ensino foram amplamente denunciadas. Isso é constatado no seguinte excerto de um jornal da época:

Como o professor é pobre e escasso o ordenado, instala a escola numa saleta qualquer, contando que seja barata e lhe não absorva o ordenado. A título de mobília procura dois ou três bancos de pau, uma cadeira para si, uma mesa onde ao menos possa encostar os cotovelos e tomar notas, um pote e uma caneca, e aí temos armado o alcatifado palacete da instrução. Agrupam-se aí dentro 20, 30 ou 40 crianças, tendo por único horizonte as frestas sombrias de uma rótula e durante quatro ou cinco horas diárias martirizam os ouvidos e as cordas vocais da laringe em insólito berreiro, respirando ar viciado e poeira, arruinando a saúde, cansando a inteligência, matando a vontade de aprender, a natural curiosidade infantil e a paciência [...]. O resultado é tornar-se a escola o mau sonho das crianças (*A província de São Paulo*, 1876, apud Hilsdorf, 1986, p. 104).

Consoante Faria Filho e Vidal (2000), a solução para os problemas espaciais das escolas foi, muitas vezes, associada ao uso de prédios já existentes.

O debate sobre a necessidade de construção de escolas específicas para o ensino elementar, à época, se intensificou, com a defesa de que espaços apropriados eram essenciais para a educação. O movimento por escolas próprias estava ligado a questões políticas, culturais, pedagógicas e administrativas, já que a escolarização visava afirmar o poder estatal e afastar a educação das tradições familiares. Além disso, o desenvolvimento da pedagogia e da higiene, assim como a crítica aos espaços inadequados, reforçaram a necessidade de ambientes escolares adequados para promover o aprendizado e a saúde dos alunos (Faria Filho; Vidal, 2000).

Entretanto, é preciso considerar que o surgimento das escolas primárias no Brasil, conforme Faria Filho e Vidal (2000), não recebeu a mesma atenção das escolas secundárias ou faculdades devido à sua origem improvisada e restrita, especialmente durante o período colonial e imperial. Como já exposto, no século XIX, as escolas primárias ainda eram escassas e funcionavam em espaços improvisados, como igrejas e residências dos professores. A educação formal era predominantemente acessível às classes mais altas, com a exclusão de crianças negras, indígenas e mulheres. Apesar disso, a Constituição de 1824 garante a gratuidade do ensino elementar, mas exclui grandes parcelas da população.

Apesar de, a partir de 1827, o governo imperial incentivou a criação de escolas de primeiras letras, adotando o método mútuo, que permitia o uso de alunos mais avançados como auxiliares para ensinar grandes turmas. No entanto, esse método exigia espaços adequados, o que levou à necessidade de construção de escolas, embora muitas vezes utilizassem prédios existentes devido à dificuldade de construir novas instalações. O movimento por escolas próprias foi impulsionado pela necessidade de ambientes mais adequados ao ensino e à saúde dos alunos, afastando a educação das tradições familiares e visando reforçar o poder estatal.

Com o passar do tempo, a estrutura da escola primária evoluiu significativamente. No final do século XIX, surgiram os grupos escolares, que representaram um rompimento com o passado imperial e simbolizaram o projeto republicano de progresso e ordem. Esses grupos escolares foram planejados de forma estruturada, com edifícios padronizados, separação de meninos e meninas e um controle rigoroso do tempo escolar, incluindo horários fixos, intervalos organizados e a introdução de instrumentos de controle, como campainhas e relógios. A organização do tempo escolar passou a ser rigorosamente regulamentada, e a divisão das aulas em turnos foi adotada progressivamente (Faria Filho; Vidal, 2000).

Esse novo modelo educacional se consolidou especialmente durante o período republicano do final do século XIX e início do século XX. Os primeiros grupos escolares surgiram em São Paulo e no Rio de Janeiro, vinte anos depois, o modelo foi ampliado para outros estados brasileiros, evidenciando seu sucesso. Essas instituições concentravam em um único prédio as antigas escolas isoladas. O ensino passou a ser organizado em salas seriadas e sequenciais, com divisão por ano/série. O professor assumia o papel de autoridade docente, figura central no processo de ensino, e foi criado o cargo de diretor, instituindo uma hierarquia escolar e, com isso, profissionalizando a gestão escolar. (Amorim, 2015; Vidal, 2006 apud Darius e Darius, 2018).

Paralelamente a essa reestruturação do sistema escolar, surgiu também uma preocupação com a qualificação dos professores do ensino primário, que, em sua maioria, eram leigos e sem formação específica. Para atender essa demanda, foi criada a Escola Normal em 1908, voltada para a formação de professores. Essa iniciativa foi fundamental, pois reforçou a institucionalização da profissão docente,

contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade do ensino (Amorim, 2015; Vidal, 2006 apud Darius e Darius, 2018), pois

Os grupos escolares correspondiam a uma modalidade escolar que possuía métodos inovadores, avançados, modernos para o ensino primário que se contrapunham aos métodos ultrapassados utilizados pelas escolas de primeiras letras do período imperial. Portanto, essa escola republicana tinha como objetivo primordial agrupar em um só prédio e sob uma única direção todas as escolas isoladas de uma determinada localidade de acordo com o crescimento da população escolar (Amorim 2015, p. 211).

Esse processo representou um marco na transição para uma escola pública mais estruturada, refletindo o esforço republicano em modernizar a educação e consolidar a formação docente e cidadã.

Com o avanço do século XX, esse modelo de escola passou a se consolidar, formando a base para a educação seriada e influenciando práticas pedagógicas que permanecem até os dias atuais. A organização rígida dos espaços e tempos escolares, bem como a valorização da educação elementar, tornaram-se características centrais do sistema. A adoção de métodos que buscavam otimizar o ensino e tornar a experiência escolar mais eficiente refletiu uma preocupação crescente com o papel social da escola.

Nesse cenário de transformações educacionais, o século XX se destaca como um período decisivo para a história da escola pública no Brasil. A produção de uma educação voltada ao povo deve ser compreendida a partir do contexto histórico mais amplo, marcado por eventos como o início da República, a crescente industrialização, a expansão urbana e a influência do escolanovismo — modelo pedagógico norte-americano que valorizava uma educação mais ativa e centrada no aluno (Darius; Darius, 2018).

Como resultado dessas transformações, a educação primária começou a receber atenção mais estruturada por parte do Estado. A Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946) foi um marco nesse processo, entrando em vigor em um momento de transição política com o fim do Estado Novo e o retorno à democracia. Essa legislação representou a primeira medida concreta do governo federal em prol do ensino primário, tornando-o gratuito e obrigatório. Até então, a ausência de diretrizes nacionais demonstrava o desinteresse com a educação popular. No entanto, com a intensificação da industrialização, a formação de uma classe trabalhadora alfabetizada passou a ser vista como prioridade.

Foi instituído o ensino gratuito e obrigatório, definindo como finalidades o ensino primário, conforme o artigo 1º:

- (a) Proporcionar a iniciação à cultura que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de fraternidade humana. (b) Oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade. (c) Elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação ao trabalho (Brasil, 1946, p.1).

Segundo Zotti (2006), os objetivos do ensino primário, de acordo com a proposta escolanovista, buscavam a formação e desenvolvimento integral da criança, e não apenas a redução da escola primária ao ler e escrever.

A escolarização primária foi dividida em fundamental e supletiva. A fundamental era destinada a crianças de 7 a 12 anos, com duração de quatro anos para o curso elementar e um ano de curso complementar preparatório ao exame de admissão ao ginásio (Brasil, 1946).

Conforme o artigo 7º da mencionada lei (Brasil, 1946), a matriz curricular para o curso primário elementar estava assim organizada:

I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação à Matemática. III. Geografia e História do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação, à saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos Manuais. VI. Canto Orfeônico. VII. Educação Física.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura.

Há, com esse decreto, a delimitação de conteúdos a serem desenvolvidos com os estudantes do ensino primário, conquanto seja, de certa forma, amplo e vago. Isso, possivelmente, seja responsável pela manutenção do ensino de língua portuguesa, nessa etapa, da alfabetização por meio de métodos sintéticos e o ensino e a aprendizagem de noções de gramática normativa e tradicional.

O curso primário supletivo, com duração de dois anos, foi, especificamente, proposto para atender adolescentes e adultos que não concluíram o ensino na idade adequada, respondendo à demanda do mercado por trabalhadores alfabetizados e com conhecimentos práticos.

Essa organização e orientação do sistema educacional brasileiro só foi modificada na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Porém essa legislação não especificava detalhadamente os conteúdos previstos para as etapas de ensino.

Foi na década de 1970, já no período ditatorial militar, que essa legislação foi alterada pela Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulou o sistema educacional brasileiro ao unificar o ensino primário e o ginásio, criando o 1º grau com duração de oito anos. Essa mudança eliminou os exames de admissão, tornando o acesso à educação mais contínuo e ampliando a obrigatoriedade escolar.

No Brasil, desde o período republicano, o ensino primário tradicionalmente compreendia a primeira etapa da educação básica, que era composta de quatro anos. Com as reformas educacionais ao longo do tempo, o termo "ensino primário" foi substituído por "ensino fundamental", que atualmente é dividido em dois segmentos: anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) – equivalente ao antigo primário e anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) – equivalente ao antigo ginásio.

Embora as LDB das décadas de 1960 e 1970 trouxeram mudanças na organização escolar, elas não tratavam especificamente do currículo da educação primária. Foi a LDB de 1996, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que projetou a criação de um currículo nacional, que só foi se efetivar na segunda década do século XXI, por meio da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (Brasil, 2018). Esse documento, sim, descreve os objetos de ensino para cada ano escolar, inclusive para os anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, analisar os objetos de ensino e seu detalhamento em habilidades pela BNCC se faz relevante para que consigamos compreender o que se espera, de fato, do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, atualmente. Além disso, essa análise poderá nos ajudar a delimitar melhor, por meio das habilidades, quais conhecimentos os professores dessa etapa escolar precisam dominar para conseguir trabalhar com os objetos de ensino e desenvolver as habilidades com seus estudantes.

3. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho fundamenta-se na abordagem qualitativa para a realização de uma pesquisa documental, uma vez que o objetivo principal é analisar como a BNCC contribui para a compreensão e caracterização do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, os

objetivos específicos consistem em: retomar historicamente a constituição dos, atualmente conhecidos como, anos iniciais do ensino fundamental; refletir sobre as concepções de currículo e sua relação com os componentes curriculares; examinar as habilidades de língua portuguesa, da BNCC, para os anos iniciais do ensino fundamental, a partir das práticas de linguagem; e explicar o que é esperado para cada prática de linguagem, conforme as habilidades da BNCC.

Para alcançar os objetivos propostos, os seguintes procedimentos metodológicos foram adotados: revisão bibliográfica, levantamento e estudo de autores e teorias relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, à BNCC e à perspectiva histórico-cultural, e análise das habilidades propostas pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa documental (Gil, 2010), tendo em vista que investigou um documento curricular oficial que orienta o ensino e a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela análise de materiais escritos que contêm informações importantes para o objeto de estudo (Gil, 2010), no caso desta investigação, a BNCC, cuja análise se deteve do ensino da língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esta pesquisa caracteriza-se, também, como exploratória e descritiva, pois visou organizar e interpretar as informações presentes na BNCC, identificando nas habilidades de aprendizagem os objetos de ensino relacionados ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. Uma pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2010, p.41),

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

O material de pesquisa analisado foi a BNCC, um documento oficial normativo homologado em dezembro de 2017, que contempla as três etapas da Educação Básica. Nossa foco por meio desse documento é o componente curricular Língua Portuguesa, com recorte para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, as seções exploradas da BNCC estão expostas no quadro a seguir:

Quadro 1. Seções analisadas da BNCC

Seções da BNCC	Páginas
4.1.1.1. Língua portuguesa no ensino fundamental - anos iniciais: práticas de linguagem objetos de conhecimento e habilidades.	89-93
Língua portuguesa - 1º ao 5º Ano - Práticas de linguagem, Objetos de conhecimentos e habilidades.	94 - 97
Língua portuguesa - 1º ao 2º Ano - Práticas de linguagem, Objetos de conhecimento e habilidades.	98 - 111
Língua portuguesa - 3º ao 5º Ano - Práticas de linguagem, Objetos de conhecimento e habilidades.	111 - 135

A análise dos dados valeu-se de uma abordagem interpretativa, a partir da qual se buscou compreender as diretrizes da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa a partir das perspectivas históricas e culturais de alguns teóricos e da BNCC. A descrição e a interpretação do conteúdo foram o método central para examinar o conteúdo do documento e as implicações pedagógicas de sua implementação.

A partir da análise, as habilidades organizadas nas seguintes categorias estabelecidas pelas práticas de linguagem da BNCC: 1. oralidade, 2. leitura/escuta, 3. produção de textos, 4. análise linguística/semiótica, e 5. escrita.

Para iniciar a análise das habilidades, foi necessário organizar o material de estudo em quadros explicativos. Primeiramente, realizei uma divisão em três partes: o primeiro quadro abrange do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; o segundo, do 1º ao 2º ano; e o terceiro, do 3º ao 5º ano. Em cada quadro, foram relacionadas as Práticas de Linguagem, os Objetos de Conhecimento e as respectivas Habilidades, identificadas por meio de seus códigos oficiais da BNCC. As habilidades da BNCC foram categorizadas conforme as práticas de linguagem propostas no documento, de modo a evidenciar como cada eixo organiza e orienta o desenvolvimento das

competências nos diferentes anos escolares. Essa organização possibilitou uma visualização mais clara da progressão das habilidades ao longo dos anos iniciais, favorecendo a análise comparativa e a compreensão das continuidades e especificidades presentes em cada etapa de ensino.

Foram elaborados três quadros, a seguir apresentados, para sistematizar as informações referentes às habilidades previstas na BNCC. O Quadro 2 apresenta as habilidades da BNCC categorizadas conforme as práticas de linguagem da BNCC referentes ao 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O Quadro 3, por sua vez, organiza essas habilidades referentes ao 1º e 2º ano, enquanto o Quadro 4 reúne as habilidades correspondentes ao 3º ao 5º ano, também categorizadas conforme as práticas de linguagem propostas no documento. Essa estrutura permitiu visualizar a progressão e a articulação das habilidades entre os diferentes anos escolares, facilitando a análise comparativa e a identificação das continuidades e especificidades de cada etapa.

Para uma melhor compreensão, apresento, a seguir, a categorização das Práticas de Linguagem da BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano), organizada por blocos de progressão (1º ao 2º ano e 3º ao 5º ano), conforme o documento oficial. Essa estrutura possibilita visualizar de forma mais clara como a BNCC articula o desenvolvimento das aprendizagens linguísticas ao longo dos ciclos, evidenciando a continuidade e a complexidade progressiva das habilidades.

As Práticas de Linguagem, segundo a BNCC, são do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental: Leitura/escuta, Produção de textos e Oralidade; do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental: Leitura/escuta, Escrita, Análise Linguística/Semiótica e Oralidade e do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental: Leitura/escuta, Produção de textos, Escrita, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

Quadro 2. Habilidades da BNCC categorizadas conforme as práticas de linguagem da BNCC

Ano	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades		
1º ao 5º	Leitura/escuta	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	EF15LP01		
		Estratégias de Leitura	EF15LP02	EF15LP03	EF15LP04
		Leituras de imagens em narrativas visuais	EF15LP14		

		Formação do leitor literário	EF15LP15	EF15LP18	
		Leitura colaborativa e autônoma	EF15LP16		
		Apreciação estética/estilo	EF15LP17		
		Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	EF15LP18		
	Produção de textos	Planejamento de texto	EF15LP05		
		Revisão de textos	EF15LP06		
		Edição de textos	EF15LP07		
		Utilização de tecnologia digital	EF15LP08		
	Oralidade	Oralidade pública/intercâmbio conversacional em sala de aula	EF15LP09		
		Escuta atenta	EF15LP10		
		Características da conversação espontânea	EF15LP11		
		Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	EF15LP12		
		Relato oral/registro formal e informal	EF15LP13		
		Contagem de histórias	EF15LP19		

Quadro 3. Habilidades da BNCC categorizadas conforme as práticas de linguagem da BNCC

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades							
Leitura/escuta	Protocolos de leitura	EF01LP01							
1º ao 2º	Decodificação/Fluência de leitura	EF12LP01							
	Formação de leitor	EF12LP02							
	Compreensão em leitura	EF12LP04	EF01LP16	EF02LP12	EF12LP08	EF12LP09	EF12LP10		

			EF12LP17					
	Imagens analíticas em textos		EF02LP20					
	Pesquisa		EF02LP21					
	Formação do leitor literário		EF02LP26					
	Apreciação estética/Estilo		EF12LP18					
Escrita	Correspondência fonema-grafema		EF01LP02					
	Construção do sistema alfabético/ onvenções da escrita	EF01LP03		EF02LP01				
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referênciação e construção da coesão		EF12LP03					
	Escrita autônoma e compartilhada	EF01LP17	EF01LP18	EF02LP13	EF02LP14	EF01LP25	EF02LP27	
	Escrita compartilhada	EF12LP05	EF12LP11	EF12LP12	EF01LP21	EF02LP18		
	Produção de textos	EF01LP22	EF02LP22					
	Escrita autônoma	EF02LP23						
Análise linguística/semiótica	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	EF01LP04	EF01LP10	EF02LP06				
	Construção do sistema alfabético	EF01LP05						
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	EF01LP06	EF01LP07	EF02LP02	EF02LP03	EF01LP08	EF01LP09	
		EF02LP04	EF02LP05					
	Conhecimento das diversas grafias do	EF01LP11	EF02LP07					

	alfabeto/ Acentuação							
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	EF01LP12	EF02LP08					
	Pontuação	EF01LP14	EF02LP09					
	Sinonímia e antonímia/Morfologia/ Pontuação	EF01LP15	EF02LP10					
	Morfologia	EF02LP11						
	Forma de composição do texto	EF12LP07	EF01LP20	EF02LP16	EF02LP17	EF12LP14	EF12LP15	
		EF12LP16						
	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	EF01LP24	EF02LP25					
	Formas de composição de narrativas	EF01LP26	EF02LP28					
	Formas de composição de textos poéticos	EF12LP19						
	Formas de composição de textos poéticos visuais	EF02LP29						
Oralidade	Produção de texto oral	EF12LP06	EF12LP13	EF01LP19	EF02LP15	EF02LP19		
	Planejamento de texto oral / Exposição oral	EF01LP23	EF02LP24					

Quadro 4. Habilidades da BNCC categorizadas conforme as práticas de linguagem da BNCC

Práticas de linguagem	Objetos de conhecimentos	Habilidades								
Leitura/escuta	Decodificação / Fluência de leitura	EF35LP01								
	Formação de leitor	EF35LP02	EF35LP21							
	Compreensão	EF35LP03								
	Estratégia de leitura	EF35LP04	EF35LP05	EF35LP06						
	Compreensão em leitura	EF03LP11	EF04LP09	EF05LP09	EF03LP12	EF04LP10	EF05LP10	EF03LP18	EF04LP14	
		EF05LP15	EF03LP19	EF04LP15	EF05LP16	EF03LP24	EF04LP19	EF05LP22		
	Imagens analíticas em textos	EF04LP20	EF05LP23							
	Pesquisa	EF35LP17								
	Formação do leitor literário	EF35LP21								
	Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	EF35LP22								
Produção de textos	Apreciação estética/Estilo	EF35LP23								
	Textos dramáticos	EF35LP24								
	Construção do sistema alfabético / Convenções da escrita	EF35LP07								
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	EF35LP08								
	Planejamento de texto / Progressão temática e paragrafação	EF35LP09								
	Escrita colaborativa	EF03LP13	EF04LP11	EF05LP11	EF03LP20	EF04LP16	EF05LP17	EF03LP21	EF35LP15	
	Produção de texto	EF03LP25	EF04LP21	EF05LP24						

		Escrita autônoma	EF04LP22	EF05LP25	EF35LP27					
		Escrita autônoma e compartilhada		EF35LP26						
	Escrita	Escrita colaborativa	EF03LP14	EF05LP12						
Oralidade		Forma de composição de gêneros orais	EF35LP10							
		Variação linguística	EF35LP11							
		Produção de texto oral	EF03LP15	EF04LP12	EF05LP13					
		Planejamento e produção de texto	EF03LP22	EF04LP17	EF05LP18					
		Produção de texto	EF05LP19							
		Escuta de textos orais	EF35LP18							
		Compreensão de textos orais	EF35LP19							
		Planejamento de texto oral / Exposição oral	EF35LP20							
		Declamação	EF35LP28							
		Performances orais	EF03LP27	EF04LP25						
Análise Linguística/Semiótica		Construção do sistema alfabético e da ortografia	EF35LP12	EF03LP01	EF04LP01	EF05LP01	EF03LP02	EF04LP02	EF03LP03	EF35LP13
		Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia	EF04LP03	EF05LP02						
		Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	EF03LP04	EF04LP04	EF05LP03					

	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	EF03LP05								
	Construção do sistema alfabético	EF03LP06								
	Pontuação	EF03LP07	EF04LP05	EF05LP04						
	Morfologia/Morfossintaxe	EF05LP05	EF03LP08	EF04LP06	EF05LP06					
	Morfossintaxe	EF03LP09	EF04LP07							
	Morfologia	EF35LP14	EF05LP07	EF03LP10	EF04LP08	EF05LP08				
	Forma de composição do texto	EF03LP16	EF04LP13	EF05LP14	EF03LP17	EF03LP23	EF05LP20	EF04LP18	EF05LP21	
	Forma de composição dos textos / Adequação do texto às normas de escrita	EF03LP26	EF05LP26	EF04LP24						
	Forma de composição dos textos / Coesão e articuladores	EF04LP23	EF05LP27							
	Formas de composição de narrativas	EF35LP29								
	Discurso direto e indireto	EF35LP30								
	Forma de composição de textos poéticos	EF35LP31								
	Forma de composição de textos poéticos visuais	EF04LP26	EF05LP28							
	Forma de composição de textos dramáticos	EF04LP27								

Feito isso, as análises visaram encontrar, dentro de cada prática de linguagem e ciclo escolar estabelecido pela BNCC, o que, de fato, se espera do ensino do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a sistematização e organização dos dados foram elaborados quadros, semelhantes aos anteriores, compostos por quatro colunas, sempre conforme nomenclatura e planificação da BNCC. Na primeira coluna, foi colocada a indicação dos anos escolares analisados (1º ao 5º ano, 1º ao 2º ano e 3º ao 5º ano). A segunda coluna registrou as Práticas de Linguagem; a terceira, os Objetos de Conhecimento; e a quarta, as habilidades previstas. Essa organização buscou alinhar-se às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual orienta a articulação entre competências, habilidades e objetos de conhecimento de forma integrada. Assim, a estruturação da sequência das habilidades seguiu o agrupamento de anos escolares, considerando que o documento oficial, com isso, prevê assegurar a coerência pedagógica, a continuidade das aprendizagens e a adequação dos conteúdos às etapas de desenvolvimento dos estudantes.

Após a apresentação de cada quadro, procedeu-se à análise das habilidades considerando a relação entre o ano de escolaridade e a prática de linguagem em questão. A partir desse estudo, elaborou-se uma síntese interpretativa, que permitiu responder à pergunta indagadora ao final de cada quadro. Portanto, as seções selecionadas serviram como parâmetro de análise das abordagens contidas na BNCC sobre o ensino da língua portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente por meio da análise dos objetos de ensino presentes em suas habilidades.

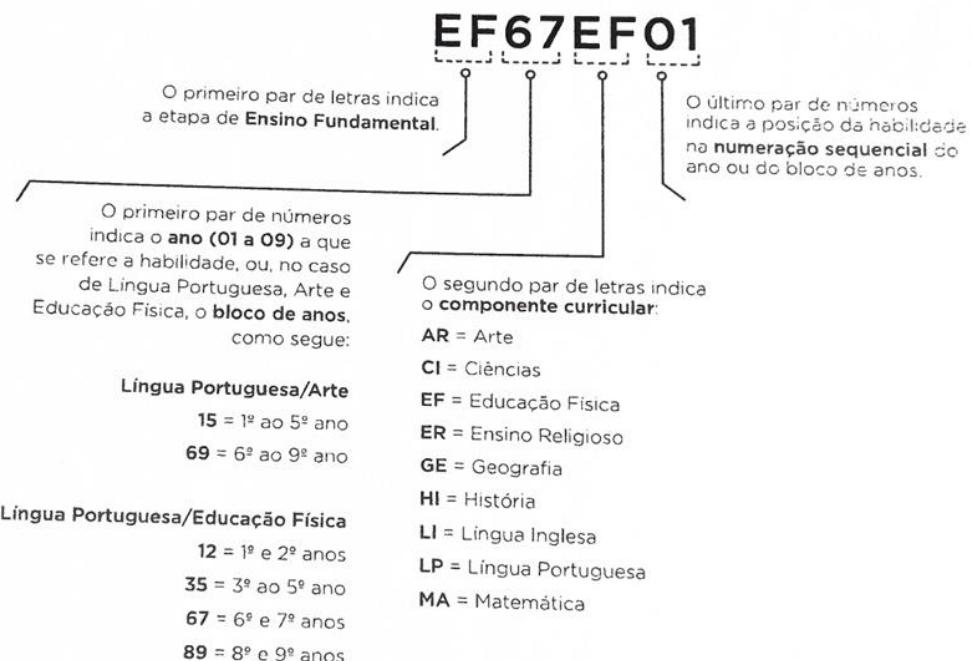
4. ANÁLISES

A análise foi realizada com o entendimento de que os objetos de ensino representam sínteses de conhecimentos essenciais que orientam a prática pedagógica. A dificuldade muitas vezes encontrada sobre uma definição do que ensina e como ensinar vem da indefinição histórica e institucional quanto ao que deve ser ensinado nessa etapa, marcada por uma tradição que dissocia a alfabetização do ensino da língua materna.

Foram analisadas as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades. Essa análise possibilitou uma compreensão clara e objetiva do que a BNCC propõe como conteúdo a ser trabalhado no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As habilidades foram analisadas individualmente ou em grupos de aproximação, respeitando suas características específicas. Esse procedimento permitiu identificar relações de semelhança e complementaridade entre elas, proporcionando uma compreensão mais clara e organizada do que elas propõem para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Nos quadros abaixo serão apresentadas as práticas de linguagem, e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada, pela própria BNCC, por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte:



A BNCC (2017), destaca que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens.

4.1. HABILIDADES DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - LEITURA/ESCUTA

Quadro 5. Habilidades do 1º ao 5º Ano - Leitura/escuta

Ano: 1º ao 5º
Prática de linguagem: Leitura/escuta

Habilidades:

- (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
- (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
- (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
- (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
- (EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).
- (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.
- (EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
- (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

As habilidades EF15LP01 e EF15LP02 estão próximas e se complementam, porque ambas trabalham o desenvolvimento da leitura focando na compreensão do texto e na sua função social, ou seja, entender que cada texto cumpre um papel específico na comunicação e na sociedade. Enquanto uma orienta o aluno a *identificar* por que o texto existe, quem o produziu, para quem se destina e qual sua finalidade, a outra possibilita *antecipar sentidos* e *confirmar hipóteses* durante a leitura a partir de conhecimentos prévios, gênero, suporte e recursos gráficos. Dessa forma, o aluno aprende que ler não é apenas reconhecer palavras, mas entender o sentido dos textos, o que depende de sua relação com os diferentes contextos e suportes em que eles ocorrem.

A habilidade EF15LP03, conforme sua redação, indica que o aluno deve aprender a localizar informações explícitas em textos. Dessa forma, o aluno deve

aprender que localizar informações explícitas em um texto é umas das habilidades basilares para a construção de sentidos e, assim, servir como base para desenvolver interpretações mais complexas.

As habilidades EF15LP04, EF15LP14 e EF15LP18 preveem que o aluno consiga identificar e compreender que os elementos gráfico-visuais (cores, imagens, letras, símbolos, formatos), caracterizantes de textos multimodais, também produzem sentidos no texto, que se articulam às palavras para a produção conjunta de significados. Dessa forma, espera-se que o estudante perceba que a produção de sentidos em um texto decorre não apenas da linguagem verbal, mas de sua articulação com a não verbal. Assim, ele aprende a interpretar não apenas as palavras, mas também os recursos visuais que contribuem para a produção de significados tornando-se um leitor mais crítico e atento.

As habilidades EF15LP15 e EF15LP17 abarcam o trabalho com a literatura. Elas orientam que o aluno deve reconhecer, entender e valorizar variados gêneros literários como formas de arte que fazem parte do mundo da imaginação, valorizando diferentes formas de expressão artística e cultural, entendendo a literatura como um espaço de diversidade de ideias, emoções e culturas. Além disso, focam que o formato do texto, a disposição das palavras, as letras e os recursos visuais contribuem para criar sentidos e efeitos poéticos, o que reforça o proposto, anteriormente, nas habilidades EF15LP04, EF15LP14 e EF15LP18 de que os significados não advêm apenas das palavras, mas de sua articulação com outros elementos e recursos linguísticos.

Essas habilidades evidenciam que o processo de ensino da leitura (e de escuta de textos) não pode se restringir à decodificação ou ao mero reconhecimento de letras e palavras, mas deve priorizar a formação de leitores capazes de compreender os textos em sua dimensão social, cultural, estética e multimodal.

As habilidades EF15LP01 e EF15LP02 ressaltam a necessidade de que os alunos reconheçam a função social dos textos, compreendendo sua finalidade, autoria, público-alvo e contexto de circulação. Esse movimento amplia a leitura para além do conteúdo escrito, possibilitando a reflexão sobre *por que* e *para que* os textos são produzidos e consumidos em diferentes esferas sociais. A habilidade EF15LP03 marca uma etapa fundamental do processo de leitura: a compreensão literal. Localizar informações explícitas é condição necessária para que o estudante desenvolva competências mais complexas, como a inferência, a análise e a

interpretação. Na sequência, a habilidade EF15LP04, juntamente com as EF15LP14, EF15LP17 e EF15LP18, aponta para a relevância da leitura multimodal. Nessa perspectiva, o aluno é levado a reconhecer que a construção de sentidos não se dá apenas pelo verbal, mas também por meio de imagens, cores, diagramações, símbolos e outros recursos gráficos. Essa integração entre linguagens favorece uma leitura mais crítica, reflexiva e adequada às demandas comunicativas da contemporaneidade, marcada pela diversidade de suportes e gêneros.

No campo da leitura literária, as habilidades EF15LP15 e EF15LP17 enfatizam a importância de valorizar a literatura como manifestação artística e cultural, reconhecendo sua dimensão estética, lúdica e imaginativa. Ao propor a apreciação de textos literários, em especial poemas visuais e concretos, essas habilidades contribuem para que os estudantes compreendam a literatura não apenas como objeto de estudo, mas como patrimônio cultural da humanidade e fonte de fruição e encantamento.

De forma geral, esse grupo de habilidades destacam, por um lado, a necessidade de conhecimentos basilares, como a localização de informações explícitas em um texto, e, por outro, a leitura multimodal, em que textos combinam palavras, imagens, cores, diagramações, sons para a produção de sentidos. Além disso, articulam que essa produção de significados está, também, ligada à dimensão social de uso dos textos, por meio da relação gênero textual, suporte e contexto de interação. Esse grupo valoriza a leitura além do verbal, reconhecendo o papel das imagens e dos recursos gráficos na produção de sentido. Portanto, o conjunto dessas habilidades orienta o ensino da leitura e da escuta para a formação de leitores ativos, críticos, capazes de reconhecer a função social dos textos, localizar e interpretar informações explícitas e implícitas, articular palavras e imagens na construção de sentidos e valorizar a literatura em sua pluralidade. O foco desloca-se, assim, da leitura meramente instrumental para uma prática de compreensão, reflexão e interação crítica com os diferentes textos que circulam na sociedade, em consonância com as demandas educacionais contemporâneas.

4.2. HABILIDADES DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - PRODUÇÃO DE TEXTOS

Quadro 6. Habilidades do 1º ao 5º Ano - Produção de textos

Ano: 1º ao 5º

Prática de linguagem: Produção de textos

Habilidades:

EF15LP05 - Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.

EF15LP06 - Relevar e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

EF15LP07 - Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

EF15LP08 - Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.

Essas habilidades tratam do ensino da produção textual, destacando que ele deve ser concebido como um processo e não apenas como um produto. Isso demonstra que a produção textual vai muito além do simples ato de escrever. Conforme as habilidades EF15LP05 a EF15LP08, é necessário que os alunos desenvolvam competências relacionadas ao planejamento, revisão, edição e publicação de textos, considerando diferentes suportes e recursos, inclusive digitais.

A habilidade EF15LP05 orienta que o aluno deve planejar a produção textual com o apoio do professor, levando em consideração a situação comunicativa, os interlocutores, a finalidade do texto, o suporte, a organização, o tema e a pesquisa de informações necessárias. Essa etapa evidencia que a escrita é uma prática social, pautada no contexto em que ocorre, é que o planejamento é essencial para a tomada de decisões conscientes sobre o conteúdo e a forma do texto (BRASIL, 2017). A presença do professor nesse processo é fundamental, pois o docente oferece orientações que auxiliam o aluno a organizar ideias, selecionar informações e estruturar o texto de forma adequada.

A habilidade EF15LP06 destaca a importância da releitura e revisão do texto produzido, com o apoio de professores e colegas. Esse processo permite ao aluno realizar cortes, acréscimos, reformulações, bem como corrigir ortografia e pontuação, compreendendo que o texto é suscetível a melhorias e que a escrita é

um processo contínuo. O trabalho coletivo na revisão textual fortalece a capacidade crítica do estudante, promove a colaboração e contribui para a construção de textos mais claros e coerentes (BRASIL, 2017).

A habilidade EF15LP07 envolve a edição da versão final do texto, permitindo que o aluno organize melhor as ideias, utilize recursos visuais quando necessário e escolha o suporte adequado, seja manual ou digital. Esse estágio promove a autonomia, a criatividade e a percepção de que o aprimoramento textual é possível em diferentes momentos do processo de escrita, incentivando também o trabalho colaborativo (BRASIL, 2017).

A habilidade EF15LP08, destaca o papel do letramento digital no ensino de produção textual, incentivando o uso de softwares e programas de edição para editar e publicar textos, explorando recursos multissemióticos, como imagens, gráficos e outros elementos digitais. Essa competência amplia a comunicação, possibilita a circulação dos textos em diferentes espaços, favorece a autoria e integra práticas interdisciplinares, refletindo as demandas contemporâneas de letramento digital e multimodalidade textual (BRASIL, 2017).

Portanto, as habilidades EF15LP05 a EF15LP08 indicam que o ensino de produção textual deve ser processual e colaborativo, articulando planejamento, revisão, edição e publicação, e considerando tanto os suportes tradicionais quanto digitais. Essa perspectiva contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da compreensão da escrita como prática social, essencial para a formação de leitores e escritores competentes.

A importância desse processo está em fazer o aluno compreender que o texto é resultante de um processo e não um mero produto. Assim, desconstrói-se a visão corriqueira de que a primeira versão de um texto já estaria pronta, pois, enquanto processo, ela ainda precisará ser revisada e aperfeiçoada. Nesse sentido, o trabalho de revisão coletiva é fundamental, pois proporciona ao aluno reler, repensar e editar seu texto, de forma a retirar ou acrescentar informações, melhorar frases e corrigir ortografia e pontuação, tornando o texto mais claro e organizado. Também é válido destacar que as habilidades explicitam que esse processo depende da colaboração tanto do professor quanto dos colegas, o que é interessante, visto que se trata de uma etapa inicial de escolarização, em que os estudantes estão desenvolvendo conhecimento e comportamentos sobre produção textual.

Esse conjunto de habilidades, conforme se depreende, evidencia que a produção textual não consiste simplesmente no ato de escrever. Para uma produção textual, o aluno deve considerar o contexto de comunicação (quem escreve, para quem, com que finalidade) e as informações para fundamentar a escrita. É um movimento de planejamento consciente, que ajuda a compreender a escrita como prática social, não apenas como tarefa escolar. A ajuda do professor é fundamental porque o planejamento de um texto envolve decisões que o aluno nem sempre consegue tomar sozinho, então o professor passa as orientações necessárias para a realização da produção textual.

4.3. HABILIDADES DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ORALIDADE

Quadro 7. Habilidades do 1º ao 5º Ano - Oralidade

Ano: 1º ao 5º
Prática de linguagem: Oralidade
Habilidades:
EF15LP09 - Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
EF15LP10 - Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
EF15LP11 - Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
EF15LP12 - Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
EF15LP13 - Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
EF15LP19 - Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

A habilidade EF15LP09 enfatiza a importância da expressão oral clara, que envolve o cuidado com o tom de voz, a pronúncia, o ritmo e a preocupação em ser compreendido. Essa competência mostra que se comunicar oralmente exige atenção à forma da fala, permitindo que o aluno participe de debates, trabalhos em grupo e

outras situações comunicativas, fortalecendo sua autoestima e confiança. A expressão oral clara é, portanto, um instrumento para a socialização e a construção de significados compartilhados, sendo igualmente relevante em contextos escolares e na vida cotidiana.

Complementarmente, as habilidades EF15LP10, EF15LP11, EF15LP12 e EF15LP13 focalizam a escuta e a interpretação de interações orais. A escuta atenta (EF15LP10) permite que o aluno comprehenda a fala de professores e colegas, formule perguntas e solicite esclarecimentos, consolidando sua participação nas interações. O reconhecimento das características da conversação espontânea (EF15LP11), como turnos de fala e formas de tratamento adequadas, e a interpretação de aspectos paralinguísticos da fala (EF15LP12), incluindo gestos, expressões e entonação, demonstram que a comunicação oral integra tanto elementos verbais quanto não verbais. Por fim, a identificação das finalidades da interação oral em diferentes contextos (EF15LP13) contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas completas, capazes de informar, relatar, solicitar ou opinar adequadamente conforme a situação.

No que se refere à relação entre oralidade e literatura, a habilidade EF15LP19 destaca o recontar oral de textos literários, com ou sem apoio de imagens. Essa prática favorece a compreensão leitora, estimula a criatividade e permite ao aluno organizar suas ideias e expressá-las oralmente. O uso de recursos visuais, especialmente na alfabetização inicial, potencializa a interpretação e a produção oral, ao oferecer pistas que auxiliam a memorização, a sequenciação e a reconstrução do enredo.

O conjunto dessas habilidades indica que o ensino da oralidade deve contemplar tanto a produção quanto a recepção da linguagem oral, considerando suas dimensões verbal, paralinguística e social, ou seja, não se trata apenas de considerar a dimensão linguística do texto oral, mas sua adequação ao contexto sociocomunicativo, bem como ações (gestos, expressões, entonações, turnos de fala, imagens...) que apoiam e contribuem para a realização da atividade oral, conforme o gênero textual, o que não é explicitado na redação destas habilidades. Isso é algo que merece atenção, pois pode se gerar a ideia de que a oralidade se realiza indistintamente ou sempre da mesma forma, se não for relacionada à gêneros textuais (Schneuwly; Dolz, 2005).

Conforme as habilidades, desenvolver a oralidade envolve preparar os alunos para se expressarem com clareza, compreenderem os interlocutores, respeitarem regras sociais de conversação e interagirem de forma crítica e criativa, o que, a meu ver, constitui-se como um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo no contexto escolar e além dele.

4.4. HABILIDADES DO 1º AO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - LEITURA/ESCUTA

Quadro 8. Habilidades do 1º ao 5º Ano - Leitura/escuta

Ano: 1º ao 2º
Prática de linguagem: Leitura/escuta
Habilidades:
EF01LP01 - Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
EF12LP01 - Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
EF12LP02 - Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses.
EF12LP04 - Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
EF01LP16 - Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
EF02LP12 - Ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canções, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.
EF12LP08 - Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
EF12LP09 - Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF12LP10 - Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF12LP17 - Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF02LP20 - Reconhecer a função de textos utilizados para apresentar informações coletadas em atividades de pesquisa (enquetes, pequenas entrevistas, registros de experimentações).

EF02LP21 - Explorar, com a mediação do professor, textos informativos de diferentes ambientes digitais de pesquisa, conhecendo suas possibilidades.

EF02LP26 - Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

EF12LP18 - Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.

A habilidade EF01LP01 indica que o aluno deve reconhecer que os textos são lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo. Essa orientação espacial da leitura constitui uma convenção básica do sistema de escrita alfabetica, garantindo que o estudante compreenda a direção correta para acompanhar as palavras e frases. Já a habilidade EF12LP01 orienta que o aluno leia palavras novas com precisão, utilizando estratégias de decodificação. Esse processo amplia o vocabulário e favorece a fluência leitora, proporcionando maior autonomia para compreender diferentes textos e avançar nas etapas da leitura e da escrita. Nesse mesmo eixo, a habilidade EF12LP02 propõe que o aluno, com a mediação do professor, busque, selecione e leia textos impressos ou digitais conforme seus interesses e necessidades. Assim, ele amplia seu repertório de leitura, desenvolve a compreensão e o pensamento crítico e prepara-se para lidar com múltiplas fontes de informação presentes no cotidiano escolar e social. Nesse sentido, a leitura assume o papel de ferramenta de investigação e ampliação de conhecimentos, integrando-se aos contextos sociais e culturais do estudante.

As habilidades EF12LP04, EF01LP16 e EF02LP12 reforçam a importância de o aluno ler e compreender, em colaboração com colegas e professores (ou com certa autonomia), gêneros do cotidiano, como listas, avisos, receitas, cantigas,

quadrinhas, parlendas, trava-línguas e letras de canção, considerando a situação comunicativa, o tema e a forma do texto. Desse modo, o estudante percebe que os textos cotidianos possuem diferentes finalidades e formas de organização, o que facilita sua compreensão e aplicação prática. Por exemplo, ao ler listas, agendas, calendários, avisos, convites e receitas EF12LP04, aprende a organizar informações e seguir instruções; com quadrinhas, parlendas e trava-línguas EF01LP16, reconhece o caráter lúdico, rítmico e de memorização da cultura popular; e, ao trabalhar com cantigas e letras de canção EF02LP12, comprehende a musicalidade e a expressão de sentimentos e tradições culturais. Assim, o aluno entende que cada gênero textual possui função específica, estrutura própria e está diretamente ligado a situações reais de comunicação.

Já as habilidades EF12LP08, EF12LP09 e EF12LP10 envolvem a leitura e a compreensão de gêneros como fotolegendas, manchetes, lides e notícias curtas, slogans, anúncios publicitários, campanhas de conscientização para o público infantil, cartazes, avisos, folhetos e regulamentos da comunidade escolar. Essas habilidades evidenciam que a leitura não deve se restringir a textos literários ou escolares, mas também incluir gêneros informativos, publicitários e regulatórios. A compreensão desses textos contribui para o desenvolvimento do letramento crítico, funcional e social, capacitando o aluno a interpretar, avaliar e agir de forma informada em diferentes contextos da vida escolar e comunitária.

As habilidades EF12LP17, EF02LP20 e EF02LP21 destacam a importância da leitura e compreensão de textos informativos e acadêmicos, que possuem funções específicas e formas próprias de organização, facilitando o uso das informações. Ao trabalhar com enunciados de tarefas, diagramas, relatos de experimentos, entrevistas e verbetes de enciclopédia infantil EF12LP17, o aluno aprende a organizar e interpretar informações com clareza. Já ao explorar textos de apresentação de pesquisas, como enquetes, entrevistas e registros EF02LP20, reconhece a função de divulgar dados e apresentar resultados de modo acessível. Por fim, com textos informativos em ambientes digitais de pesquisa EF02LP21, comprehende que a mediação do professor é essencial para orientar, selecionar, interpretar e aplicar corretamente as informações. Assim, o estudante percebe que a leitura desses gêneros possibilita compreender, organizar e utilizar conhecimentos de forma adequada, favorecendo a autonomia na aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa. Desse modo, os alunos constroem

saberes a partir da investigação e da exploração de múltiplas fontes, consolidando habilidades essenciais para o aprendizado contínuo e para a participação crítica na sociedade.

Por fim, as habilidades EF02LP26 e EF12LP18 direcionam o ensino para a leitura e apreciação de textos literários. A EF02LP26 prevê que o aluno desenvolva a capacidade de ler e compreender, de forma cada vez mais autônoma, diferentes gêneros literários, como contos, fábulas, poemas, lendas e histórias, além de formar o gosto e o prazer pela leitura, estimulando a imaginação, a sensibilidade estética e a valorização da literatura como prática cultural e fonte de lazer e reflexão. Já a EF12LP18 busca que o estudante valorize e aprecie poemas e outros textos diversificados, percebendo rimas, sonoridades e jogos de palavras como parte do mundo imaginário, reconhecendo sua dimensão de encantamento, lúdicode e fruição. Dessa forma, comprehende-se que os textos literários oferecem experiências de leitura que vão além da informação, proporcionando prazer, imaginação e criatividade. Assim, o aluno entende que a literatura enriquece sua sensibilidade, desperta o prazer pela leitura e amplia a percepção da linguagem de maneira criativa e lúdica.

O conjunto dessas habilidades indica que o ensino de leitura, nos anos iniciais, deve ser compreendido como um processo amplo, progressivo e integrado, que ultrapassa a simples decodificação de palavras e envolve práticas sociais de uso da linguagem. Nesse sentido, contemplam desde a apropriação do sistema de escrita alfabética, com a compreensão da orientação espacial e a decodificação de palavras, até a valorização de gêneros variados, como textos do cotidiano, informativos, regulatórios, midiáticos e literários. Essa diversidade de propostas garante ao estudante o desenvolvimento da fluência, da compreensão e da criticidade, favorecendo tanto o letramento funcional, necessário às práticas sociais, quanto o letramento crítico e literário, que ampliam a sensibilidade estética e a criatividade. Além disso, destaca-se a importância da mediação docente para orientar a seleção, interpretação e aplicação das informações, estimulando a autonomia do estudante. Assim, as habilidades, em conjunto, direcionam para a formação de leitores capazes de utilizar a leitura como instrumento de aprendizagem, de participação cidadã e de fruição cultural, consolidando sua função de eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.5. HABILIDADES DO 1º AO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ESCRITA

Quadro 9. Habilidades do 1º ao 2º Ano - Escrita

Ano: 1º ao 2º
Prática de linguagem: Escrita
Habilidades:
EF01LP02 - Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas.
EF01LP03 - Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
EF02LP01 - Utilizado, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
EF12LP03 - Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
EF01LP17 - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto
EF01LP18 - Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
EF01LP25 - Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).
EF02LP13 - Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
EF02LP14 - Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
EF02LP27 - Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.
EF12LP05 - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos diversificados (letras de canções, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

EF12LP11 - Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF12LP12 - Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.

EF01LP21 - Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF02LP18 - Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF01LP22 - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

EF02LP22 - Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

EF02LP23 - Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.

De antemão, é interessante considerar que, no primeiro ciclo do ensino fundamental, haja uma prática de linguagem intitulada “escrita”. Isso porque a escrita, assim como a oralidade, é uma modalidade linguística que ocorre sempre por meio de textos. Nesse sentido, embora, pela leitura das habilidades, se perceba a inserção da escrita em gêneros textuais, esse afastamento, nesse ciclo, indica um foco maior na alfabetização, desarticulando-a do letramento.

As habilidades EF01LP02, EF01LP03, EF02LP01 e EF12LP03 orientam que o aluno aprenda a escrever palavras e frases de forma alfabética, registrando em escrita aquilo que ouve e fala, usando letras que correspondem aos sons das palavras. Além disso, espera-se que observe suas próprias produções, comparando-

as com escritas convencionais, reconhecendo diferenças e ajustando sua escrita sempre que necessário. Aos poucos, o aluno deve compreender a importância de utilizar a grafia correta de palavras já conhecidas, respeitando a ortografia, a segmentação entre palavras, o uso de letras maiúsculas e de pontuação, o que contribui para a clareza do texto. Também é esperado que, ao copiar textos breves, respeite a organização gráfica, o espaçamento e a legibilidade, compreendendo que a escrita segue padrões que facilitam a leitura e a comunicação.

Nesse processo, as habilidades EF01LP17, EF01LP18, EF02LP13 e EF02LP14 destacam a importância de o aluno planejar, registrar e produzir, com ajuda do professor ou em colaboração com colegas, textos do cotidiano, como listas, agendas, avisos, convites, receitas, legendas, cantigas, quadrinhos, parlendas, trava-línguas, bilhetes, cartas e relatos de experiências. O trabalho com esses gêneros promove a escrita funcional e social, conectando a produção textual à vida prática. Por meio dessas experiências, o aluno percebe que cada gênero cumpre uma função: listas e convites organizam a rotina; cantigas e parlendas preservam a cultura oral; bilhetes e cartas estabelecem comunicação direcionada a um destinatário específico; e os relatos permitem organizar e compartilhar vivências. Assim, comprehende que a escrita não é apenas um exercício escolar, mas uma prática social significativa, que varia de acordo com a finalidade, o contexto e o gênero.

As habilidades EF02LP27 e EF12LP05 ampliam esse trabalho, levando o estudante a planejar e produzir textos narrativos literários, como poemas, letras de canções, cordel, poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos. Ao reescrever textos já lidos, o aluno aprende a organizar enredos e personagens, desenvolvendo memória, compreensão narrativa e autoria. Já ao criar novas produções, em colaboração com os colegas e com apoio do professor, comprehende que a escrita literária possui funções estéticas, culturais e lúdicas, permitindo expressar emoções, imaginação e criatividade. Dessa forma, a linguagem literária amplia o repertório do aluno, mostrando que cada gênero possui características próprias, ligadas à sua finalidade artística e comunicativa.

No campo jornalístico e publicitário, as habilidades EF12LP11 e EF12LP12 orientam que o aluno produza fotolegendas, manchetes, notícias curtas, slogans, anúncios e campanhas de conscientização, considerando o público infantil. Esse trabalho permite compreender que a escrita pode informar e persuadir, adaptando-

se a diferentes contextos e objetivos comunicativos. Ao escrever notícias, aprende a transmitir fatos com clareza, concisão e organização; ao produzir slogans e anúncios, reconhece o uso da linguagem criativa e persuasiva para mobilizar o público. Nesse mesmo eixo, as habilidades EF01LP21 e EF02LP18 incentivam a produção de listas de regras, regulamentos, cartazes e folhetos voltados à escola e à comunidade. Esses gêneros mostram que a escrita também exerce função cidadã, seja para organizar a convivência escolar, seja para mobilizar a comunidade em torno de causas coletivas. Ao trabalhar com esses textos, o aluno percebe a importância da clareza, da objetividade e do uso de elementos visuais, como cores e imagens, para comunicar mensagens de forma eficaz.

Por fim, as habilidades EF01LP22, EF02LP22 e EF02LP23 evidenciam que a escrita também pode ser usada como ferramenta de investigação, registro e comunicação científica. Ao planejar e produzir diagramas, entrevistas, verbetes de enciclopédia, relatos de experimentos e registros de observação, o aluno aprende a organizar informações, estruturar dados e apresentar resultados com precisão. Esse trabalho estimula a autonomia, o pensamento científico e a capacidade de análise, mostrando que escrever vai além de registrar palavras: trata-se de investigar, analisar e compartilhar conhecimentos. Assim, a escrita se consolida como prática social, cultural, cidadã e científica, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da participação ativa do estudante na sociedade.

O conjunto dessas habilidades indica que o ensino da produção escrita nos anos iniciais deve ser compreendido como um processo contínuo e formativo, que envolve desde a apropriação do sistema de escrita alfabética até a produção de textos de maior complexidade e diversidade. Essa perspectiva evidencia que a escrita não deve ser concebida apenas como um exercício escolar, mas como uma prática social, cultural e cidadã, cuja função varia de acordo com os gêneros, as finalidades e os contextos de uso. Nesse percurso, o estudante é levado a desenvolver competências que articulam planejamento, registro, revisão, organização e comunicação de ideias, exercitando clareza, criatividade e criticidade. Ao lidar com gêneros do cotidiano, literários, jornalísticos, publicitários, regulatórios e científicos, comprehende-se que a linguagem escrita desempenha múltiplas funções, informar, organizar, expressar, persuadir, investigar e criar, ampliando o repertório comunicativo e cultural do aluno. Assim, o conjunto dessas habilidades aponta para a formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, capazes de

utilizar a escrita como instrumento de aprendizagem, de fruição estética e de atuação social, consolidando seu papel central no processo educativo previsto pela BNCC.

4.6. HABILIDADES DO 1º AO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Quadro 10. Habilidades do 1º ao 2º Ano - Análise linguística/semiótica

Ano: 1º ao 2º
Prática de linguagem: Análise linguística/semiótica
Habilidades:
EF01LP04 - Distingue as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.
EF01LP10 - Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
EF02LP06 - Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
EF01LP05 - Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
EF01LP06 – Segmentar oralmente palavras em sílabas.
EF01LP07 – Identificar fonemas e sua representação por letras.
EF02LP02 – Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, médias ou finais para criar novas palavras.
EF02LP03 – EF02LP03 – Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).
EF01LP08 – Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
EF01LP09 – Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais
EF02LP04 – Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
EF02LP05 – Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
EF01LP11 – Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.
EF02LP07 – Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
EF01LP12 – Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
EF02LP08 – Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
EF01LP14 – Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.
EF02LP09 – Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.

- EF01LP15 – Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).
- EF02LP10 – Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
- EF02LP11 – Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.
- EF12LP07 – Identificar e reproduzir, em cantiga, quadras, quadriínhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
- EF01LP20 – Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
- EF02LP16 – Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
- EF02LP17 – Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marcam a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.
- EF12LP14 – Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
- EF12LP15 – Identificar a forma de composição de slogans publicitários.
- EF12LP16 – Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.
- EF01LP24 – Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
- EF02LP25 – Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
- EF01LP26 – Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.
- EF02LP28 – Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.

EF12LP19 – Reconhecer, em textos diversificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

EF02LP29 – Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

Inicialmente, vale destacar que há um número muito maior de habilidades previstas para essa prática de linguagem, quando comparada a outras. Além disso, conforme as análises demonstram, muitas delas são relacionadas as outras práticas, reforçando que elas devem ser trabalhadas conjuntamente e não isoladamente.

As habilidades EF01LP04, EF01LP10, EF02LP06, EF01LP05, EF01LP11 e EF02LP07 indicam que o aluno deve aprender os princípios básicos do sistema de escrita alfabética, reconhecendo as letras como elementos que representam os sons da fala e distinguindo-as de outros sinais gráficos. Espera-se que o estudante aprenda a nomear e recitar o alfabeto em sua ordem convencional EF01LP10, compreendendo que há uma sequência organizada que auxilia a leitura, a escrita e a consulta em diferentes situações. Ao perceber o princípio acrofônico EF02LP06, deve compreender que o nome das letras remete aos sons que elas representam, fortalecendo a consciência fonêmica. Também deve reconhecer que o sistema alfabético funciona como uma representação gráfica dos sons da fala EF01LP05, além de diferenciar e utilizar as letras em suas formas maiúsculas e minúsculas, impresa e cursiva EF01LP11. Por fim, ao escrever palavras, frases e pequenos textos nesses diferentes formatos EF02LP07, o aluno desenvolve autonomia e flexibilidade, percebendo a escrita como um sistema organizado, funcional e diverso, essencial para sua comunicação e aprendizagem.

Complementando esse processo, as habilidades EF01LP06, EF01LP07 e EF02LP02 propõem que o aluno aprenda a segmentar oralmente palavras em sílabas, identificar fonemas e suas representações por letras, além de segmentar, remover e substituir sílabas para formar novas palavras, desenvolvendo a consciência fonológica. Já as habilidades EF02LP03, EF02LP04 e EF02LP05 apontam para a aprendizagem da leitura e escrita de palavras com correspondências fonema-grafema regulares (f, v, t, d, p, b), correspondências contextuais (c/qu; e/o em posição átona) e formação correta de sílabas simples e complexas (CV, V, CVC, CCV), incluindo o reconhecimento de marcas de nasalidade. Nessa perspectiva, a habilidade EF01LP08 evidencia a importância de relacionar elementos sonoros com

sua representação escrita, enquanto a EF01LP09 reforça a necessidade de comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre os sons de sílabas iniciais.

No campo das convenções gráficas, as habilidades EF01LP12 e EF02LP08 levam o aluno a compreender que, na escrita convencional, as palavras são separadas por espaços em branco, sendo essa segmentação essencial para a clareza e a compreensão do texto. Paralelamente, às habilidades EF01LP14 e EF02LP09 destacam que os textos apresentam sinais de pontuação que orientam a leitura e a escrita. Assim, o estudante deve identificar e utilizar corretamente o ponto final, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação, compreendendo seus efeitos na entonação e aplicando-os em suas produções textuais de acordo com a finalidade comunicativa.

No que se refere ao vocabulário, as habilidades EF01LP15 e EF02LP10 indicam que o aluno deve aprender a agrupar palavras por sinônima e separá-las por antônima, identificando sinônimos em textos lidos e formando antônimos por meio do uso de prefixos de negação. Já a habilidade EF02LP11 prevê que o estudante utilize sufixos como recurso de formação de palavras, construindo aumentativos e diminutivos, e compreendendo como essas modificações ampliam o vocabulário e enriquecem a expressividade da linguagem.

No campo da linguagem poética, as habilidades EF12LP07 e EF12LP19 orientam que o aluno identifique e reproduza rimas, aliterações, assonâncias e ritmos de fala em cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, reconhecendo que esses recursos sonoros e expressivos conferem musicalidade, ritmo e significado ao texto. A habilidade EF02LP29, por sua vez, amplia essa compreensão ao destacar que, nos poemas visuais, a forma gráfica e os recursos visuais também transmitem sentidos, articulando palavras e imagens para criar impacto estético e ampliar as possibilidades de interpretação.

Já no campo dos gêneros textuais, as habilidades EF01LP20, EF02LP16, EF02LP17, EF12LP14, EF12LP15, EF12LP16, EF01LP24 e EF02LP25 destacam a importância de o aluno reconhecer e reproduzir as características formais e estruturais de diferentes gêneros, compreendendo que cada um possui formatação, diagramação e linguagem próprias, adequadas à sua finalidade comunicativa. No campo da vida cotidiana, deve aprender a identificar e organizar listas, agendas, convites, bilhetes, cartas, receitas e relatos, tanto em meios digitais quanto

impressos, construindo relatos pessoais de forma coerente. No campo jornalístico e publicitário, deve reconhecer as especificidades de fotolegendas, cartas de leitor, slogans, anúncios e campanhas de conscientização, compreendendo a função persuasiva e informativa desses textos. No campo investigativo, espera-se que produza enunciados de tarefas, entrevistas, diagramas, verbetes e relatos de experimentos, identificando suas formas de registro e comunicação.

Por fim, no trabalho com narrativas, a habilidade EF01LP26 orienta o aluno a compreender a estrutura básica de uma história, reconhecendo personagens, enredo, tempo e espaço como elementos essenciais da narrativa. A habilidade EF02LP28 aprofunda esse aprendizado ao destacar a importância de identificar o conflito central que movimenta a história, sua resolução e a caracterização de personagens e ambientes, entendendo como esses aspectos contribuem para a construção de sentido. Assim, o aluno passa a compreender que uma narrativa articula enredo, conflito, personagens e cenários, sendo essa compreensão fundamental tanto para a leitura quanto para a produção de histórias consistentes e criativas.

O conjunto dessas habilidades indica que o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais deve ser compreendido como um processo integrado, que contempla tanto a apropriação do sistema alfabético quanto o desenvolvimento da consciência fonológica, o domínio das convenções gráficas, a ampliação do vocabulário e o trabalho com diferentes gêneros textuais. Nesse percurso, o estudante é levado a reconhecer as letras como representação dos sons da fala, compreender as correspondências fonema-grafema e utilizar adequadamente recursos de segmentação e pontuação, consolidando as bases da alfabetização. Paralelamente, o contato com sinônimos, antônimos, aumentativos e diminutivos enriquece a expressividade da linguagem, enquanto o trabalho com rimas, jogos sonoros e poemas visuais favorece a sensibilidade estética e a compreensão da dimensão lúdica e artística da escrita.

Ademais, a exploração de gêneros do cotidiano, literários, jornalísticos, publicitários e investigativos evidência que a leitura e a escrita constituem práticas sociais e culturais que assumem diferentes funções comunicativas. No campo narrativo, ao reconhecer enredo, personagens, tempo e espaço, o aluno desenvolve competências essenciais tanto para a compreensão leitora quanto para a autoria criativa. Assim, o conjunto dessas habilidades reafirma a concepção de alfabetização

e letramento como processos indissociáveis, voltados à formação de sujeitos autônomos, críticos e participativos, capazes de utilizar a linguagem escrita como instrumento de aprendizagem, expressão e inserção social.

4.7. HABILIDADES DO 1º AO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ORALIDADE

Quadro 11. Habilidades do 1º ao 2º Ano - Oralidade

Ano: 1º ao 2º
Prática de linguagem: Oralidade
Habilidades:
EF12LP06 – Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
EF01LP19 – Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.
EF02LP15 – Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.
EF02LP19 – Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
EF12LP13 – Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
EF01LP23 – Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
EF02LP24 – Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

A habilidade EF12LP06 destaca que o estudante deve aprender a planejar e produzir textos do campo da vida cotidiana, como recados, avisos, convites,

receitas e instruções de montagem, de forma colaborativa e com a orientação do professor. Nessa perspectiva, espera-se que comprehenda que esses textos podem ser compartilhados também em meios digitais, como áudios ou vídeos, desenvolvendo a capacidade de transmitir informações de maneira clara e adequada a diferentes situações e públicos. Assim, o aluno percebe que a produção textual vai além do papel, articulando leitura, escrita, fala e tecnologias em sua comunicação cotidiana.

No campo da oralidade e da musicalidade, a habilidade EF01LP19 indica que o estudante deve aprender a recitar textos orais do gênero lúdico-poético, como parlendas, quadras, quadrinhas e trava-línguas, utilizando entonação adequada e reconhecendo a importância das rimas para a expressividade, a musicalidade e o sentido do texto. Já a habilidade EF02LP15 propõe que o aluno aprenda a cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia, comprehendendo como esses elementos organizam a música e influenciam a comunicação. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da leitura, da oralidade, da sensibilidade linguística e da percepção musical, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

No campo jornalístico, a habilidade EF02LP19 orienta o aluno a planejar e produzir notícias curtas voltadas ao público infantil, considerando a situação comunicativa, o tema e a finalidade do texto. Espera-se que comprehenda que essas produções podem ser divulgadas também por meio de áudios ou vídeos, desenvolvendo a capacidade de organizar informações de maneira clara, objetiva e adequada ao público. Dessa forma, o estudante percebe que a produção jornalística envolve clareza, objetividade e adaptação a diferentes formatos e meios de divulgação, possibilitando uma comunicação eficiente e significativa.

Já no campo publicitário, a habilidade EF12LP13 ressalta que o aluno deve aprender a planejar e produzir slogans e peças de campanhas de conscientização, considerando sempre a situação comunicativa, o tema e a finalidade. Essas campanhas podem ser compartilhadas também em meios digitais, o que amplia a compreensão do aluno sobre como organizar ideias, escolher uma linguagem persuasiva e adaptar-se a diferentes formas de comunicação. Assim, a produção publicitária envolve criatividade, clareza e adequação ao público, promovendo a integração entre leitura, escrita, oralidade e tecnologias digitais para transmitir mensagens de forma eficaz e contextualizada.

Por fim, no campo investigativo, as habilidades EF01LP23 e EF02LP24 indicam que o aluno deve planejar e produzir textos como entrevistas, relatos de experimentos, registros de observação e curiosidades, em colaboração com colegas e com a orientação do professor. Espera-se que comprehenda que essas produções podem ser registradas e compartilhadas também por meio de áudios ou vídeos, desenvolvendo a capacidade de coletar, analisar, organizar e transmitir informações de forma clara e precisa. Nesse processo, o estudante percebe que a produção investigativa exige rigor na coleta de dados, clareza na exposição e adequação aos diferentes meios de comunicação, articulando leitura, escrita, oralidade e recursos digitais para comunicar descobertas de maneira eficaz e significativa.

O conjunto dessas habilidades indica que o ensino da produção textual nos anos iniciais deve ser concebido como um processo integrado e diversificado, articulando leitura, escrita, oralidade, musicalidade e tecnologias digitais. Ao trabalhar com textos do cotidiano, jornalísticos, publicitários, lúdico-poéticos e investigativos, o aluno desenvolve habilidades de organização, clareza, persuasão, rigor na coleta e análise de informações, sensibilidade estética e criatividade. Dessa forma, a produção textual deixa de ser uma prática restrita ao papel e se amplia para diferentes meios e contextos, promovendo a formação de sujeitos autônomos, críticos, capazes de utilizar a linguagem em diferentes situações comunicativas, tanto no meio escolar quanto em práticas sociais mais amplas. Portanto, reforça-se a concepção de alfabetização e letramento como processos integrados, que unem funcionalidade, criatividade, criticidade e inserção social.

4.8. HABILIDADES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - LEITURA/ESCUTA

Quadro 3. Habilidades do 3º ao 5º Ano - Leitura/escuta

Ano: 3º ao 5º
Prática de linguagem: Leitura/escuta
Habilidades:
EF35LP01 – Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. EF35LP02 – Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.

EF35LP21 – Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.
EF35LP03 - Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
EF35LP04 – Inferir informações implícitas nos textos lidos.
EF35LP05 – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
EF35LP06 – Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
EF03LP11 – Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
EF04LP09 – Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
EF05LP09 – Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
EF03LP12 – Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
EF04LP10 – Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
EF05LP10 – Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
EF03LP18 – Ler e compreender, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
EF04LP14 – Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.

EF05LP15 – Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em blogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
EF03LP19 – Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
EF04LP15 – Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).
EF05LP16 – Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
EF03LP24 – Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
EF04LP19 – Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
EF05LP22 – Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
EF04LP20 – Reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.
EF05LP23 – Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.
EF35LP17 – Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
EF35LP21 – Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.
EF35LP22 – Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
EF35LP23 - Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
EF35LP24 – Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.

A habilidade EF35LP01, conforme sua redação, indica que o aluno aprenda a ler textos curtos com autonomia e fluência, primeiro de forma silenciosa e depois em voz alta, mostrando compreensão, respeitando a pontuação e dando entonação adequada. O objetivo é que ele consiga ler para si e para os outros com clareza e

segurança. A habilidade EF35LP02, conforme sua redação, deseja que o aluno aprenda a escolher livros de forma consciente e autônoma, tanto na biblioteca, no cantinho de leitura ou em meios digitais, desenvolvendo o gosto pela leitura. Além disso, busca que ele seja capaz de justificar sua escolha e, após a leitura, compartilhar sua opinião com os colegas, exercitando a oralidade, a argumentação e a apreciação literária. A habilidade EF35LP21, conforme sua redação, deseja que o aluno aprenda a ler e compreender textos literários de diferentes gêneros e tamanhos de forma autônoma, mesmo quando não possuem ilustrações, desenvolvendo assim maior maturidade leitora. Além disso, busca que o estudante seja capaz de identificar suas preferências por gêneros, temas e autores, construindo gradualmente seu repertório e gosto pela leitura literária.

A habilidade EF35LP03, conforme sua redação, deseja que o aluno aprenda a identificar a ideia central de um texto, ou seja, aquilo que é mais importante na mensagem, demonstrando que comprehende o sentido global do que leu, e não apenas informações isoladas. A habilidade EF35LP04, conforme sua redação, deseja que o aluno aprenda a perceber e compreender informações que não estão escritas de forma explícita no texto, desenvolvendo a capacidade de fazer inferências, ou seja, deduzir significados e sentidos a partir de pistas dadas pelo autor e de seus próprios conhecimentos. A habilidade EF35LP05, conforme sua redação, deseja que o aluno aprenda a descobrir o significado de palavras ou expressões que não conhece, utilizando como apoio o contexto da frase ou do texto. Assim, o aluno aprende a desenvolver estratégias de compreensão leitora, tornando-se mais autônomo na interpretação de diferentes textos. A habilidade EF35LP06 ressalta que o aluno deve entender como as partes de um texto se conectam. Ele deve aprender a perceber quando palavras são substituídas por sinônimos ou por pronomes (como ele, ela, este, meu) para evitar repetições. Isso ajuda o aluno a acompanhar melhor as ideias e a continuidade do texto.

As habilidades EF03LP11, EF04LP09, EF05LP09, EF03LP12, EF04LP10, EF05LP10, ressaltam que o aluno aprenda a ler e compreender diferentes tipos de textos do dia a dia de forma autônoma, reconhecendo suas características específicas e considerando o contexto em que são usados. Mais especificamente: EF03LP11: Entender textos instrucionais, como receitas e instruções de montagem, percebendo a estrutura própria (verbos imperativos, passos a seguir) e combinando palavras, imagens e elementos gráficos conforme o tema e a situação; EF04LP09:

Compreender documentos do cotidiano, como boletos, faturas e carnês, reconhecendo os campos, itens, códigos e medidas, e entendendo sua finalidade prática; EF05LP09: Ler textos com regras de jogos ou instruções do cotidiano, seguindo as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa; EF03LP12: Entender cartas pessoais e diários, reconhecendo a expressão de sentimentos e opiniões, conforme as características do gênero e o tema do texto; EF04LP10: Compreender cartas de reclamação, percebendo a estrutura típica do gênero e a finalidade comunicativa do texto; EF05LP10: Ler anedotas, piadas e cartuns, entendendo o humor, as convenções do gênero e a intenção comunicativa do autor. Portanto, todas essas habilidades buscam que o aluno se torne capaz de interpretar textos diversos do cotidiano de maneira autônoma, entendendo sua estrutura, intenção e contexto de uso.

As habilidades EF03LP18, EF04LP14, EF05LP15, EF03LP19, EF04LP15, EF05LP16, ressaltam que o aluno aprenda a ler, compreender e interpretar textos jornalísticos, publicitários e informativos de forma autônoma, reconhecendo suas características e considerando a situação comunicativa e o tema do texto. Isso inclui a leitura e compreensão de cartas dirigidas a veículos de mídia impressa ou digital, como cartas de leitor e de reclamação, bem como notícias, reportagens e vídeos em vlogs argumentativos, seguindo as convenções de cada gênero (EF03LP18; EF05LP15). O aluno deve ser capaz de identificar fatos, participantes, local e momento da ocorrência do fato noticiado (EF04LP14), distinguir fatos de opiniões ou sugestões (EF04LP15), e compreender o uso de recursos de persuasão em textos publicitários, como cores, imagens, escolha de palavras e tamanho de letras, reconhecendo seu papel de convencimento (EF03LP19). Além disso, busca-se que ele saiba comparar informações sobre um mesmo fato em diferentes mídias, avaliando criticamente qual é mais confiável e justificando sua inclusão (EF05LP16). Portanto, todas essas habilidades visam que o aluno se torne capaz de interpretar e analisar criticamente textos do campo jornalístico, publicitário e político-cidadão, desenvolvendo autonomia, compreensão e senso crítico.

As habilidades EF03LP24, EF04LP19, EF05LP22, EF04LP20, EF05LP23, EF35LP17, ressaltam que o aluno aprenda a ler, ouvir, compreender e interpretar diferentes tipos de textos informativos e científicos de forma autônoma, reconhecendo suas características e considerando a situação comunicativa e o tema do texto. Isso inclui a leitura e compreensão de relatos de observações e pesquisas

em diversas fontes de informação (EF03LP24), textos expositivos de divulgação científica para crianças (EF04LP19) e verbetes de dicionário, identificando sua estrutura, informações gramaticais e semânticas (EF05LP22). O aluno também deve ser capaz de reconhecer a função de gráficos, diagramas e tabelas como forma de apresentar dados e informações (EF04LP20), assim como comparar informações apresentadas nesses recursos (EF05LP23). Além disso, o aluno deve aprender a buscar e selecionar informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, com o apoio do professor, em textos que circulam em meios impressos ou digitais (EF35LP17). Portanto, todas essas habilidades visam que o aluno desenvolva autonomia, compreensão crítica e capacidade de interpretar e relacionar informações de diferentes fontes e formatos.

A habilidade EF35LP21 indica que o aluno aprenda a ler e compreender textos literários de diferentes gêneros e tamanhos de forma autônoma, inclusive aqueles que não possuem ilustrações, desenvolvendo a capacidade de identificar e estabelecer suas preferências por gêneros, temas e autores. O objetivo é que o estudante amplie seu repertório literário, construa gosto pela leitura e seja capaz de selecionar textos que mais lhe interessam. A habilidade EF35LP23 indica que o aluno aprenda a apreciar poemas e outros textos diversificados, observando elementos como rimas, aliterações e diferentes formas de organizar versos, estrofes e refrões, compreendendo como essas escolhas produzem efeitos de sentido e contribuem para o significado do texto. O objetivo é que o aluno desenvolva a sensibilidade estética, percepção da linguagem poética e gosto pela leitura literária. A habilidade EF35LP24 indica que o aluno aprenda a identificar as funções de um texto dramático, ou seja, textos escritos para serem encenados, reconhecendo sua organização por meio de diálogos entre personagens e os marcadores que indicam as falas e cenas. O objetivo é que o estudante compreenda como o texto é estruturado para a encenação e como as interações entre personagens constroem a narrativa.

O conjunto dessas habilidades indica que o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser concebido como um processo integrado e progressivo, voltado para o desenvolvimento da autonomia, da fluência, da compreensão crítica e do gosto pela leitura. Nesse contexto, o estudante deve ser capaz de ler e interpretar textos de diferentes gêneros — literários, poéticos, dramáticos, cotidianos, jornalísticos, publicitários e informativos — reconhecendo

suas estruturas, funções e contextos de uso, fazendo inferências, identificando ideias centrais, deduzindo significados e avaliando criticamente informações de múltiplas fontes e mídias. Além disso, a prática leitora deve favorecer a ampliação do repertório cultural, a sensibilidade estética, a percepção da linguagem e o prazer pela leitura, promovendo habilidades que articulam compreensão, fruição literária, análise crítica e capacidade de atuação autônoma e informada na sociedade.

4.9. HABILIDADES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - PRODUÇÃO DE TEXTOS

Quadro 4. Habilidades do 3º ao 5º Ano - Produção de textos

Ano: 3º ao 5º
Prática de linguagem: Produção de textos
Habilidades:
EF35LP07 – Utilizado, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.
EF35LP08 – Utilizado, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
EF35LP09 – Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
EF03LP13 – Planejar e produzir cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
EF04LP11 – Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
EF05LP11 – Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
EF03LP20 – Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros

do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF04LP16 – Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF05LP17 – Produzir roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto

EF03LP21 – Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).

EF35LP15 – Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF03LP25 – Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF04LP21 – Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF05LP24 – Planejar e produzir texto sobre temas de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

EF04LP22 – Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

EF05LP25 – Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

EF35LP27 – Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.

EF35LP26 – Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura

narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

EF03LP14 – Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.

EF05LP12 – Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

A habilidade EF35LP07 indica que o aluno aprenda a produzir textos corretamente, utilizando seus conhecimentos linguísticos e gramaticais. Isso inclui respeitar a ortografia, aplicar as regras básicas de concordância nominal e verbal, usar corretamente a pontuação (como ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e vírgulas em enumerações) e, quando necessário, pontuar o discurso direto. O objetivo é que o aluno desenvolva clareza e correção na escrita, tornando sua comunicação escrita mais eficaz. A habilidade EF35LP08 indica que o aluno aprenda a produzir textos de forma coesa e clara, utilizando recursos de referência, como substituições lexicais ou pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, além de empregar vocabulário adequado ao gênero textual. O aluno também deve usar pronomes anafóricos para dar continuidade ao texto e articuladores de sentido (indicando tempo, causa, oposição, conclusão ou comparação), garantindo que a produção tenha informações suficientes e bem-organizadas, facilitando a compreensão pelo leitor. A habilidade EF35LP09 indica que o aluno aprenda a organizar seus textos de forma clara e estruturada, dividindo-os em unidades de sentido, ou seja, em parágrafos, seguindo as normas gráficas e respeitando as características do gênero textual. O objetivo é que a escrita seja mais compreensível e bem estruturada, facilitando a leitura e a interpretação pelo leitor.

As habilidades EF03LP13, EF04LP11, EF05LP11 preveem que o aluno aprenda a planejar e produzir diferentes tipos de textos do cotidiano, desenvolvendo autonomia e expressão pessoal, conforme as convenções de cada gênero. Isso inclui cartas pessoais e diários, em que o aluno deve registrar sentimentos e opiniões EF03LP13; cartas de reclamação, estruturadas com problema, opinião e argumentos, considerando o tema, a finalidade e a situação comunicativa EF04LP11; e anedotas, piadas e cartuns, respeitando as características do gênero

e transmitindo a intenção comunicativa de forma adequada EF05LP11. O objetivo é que o aluno saiba expressar ideias, sentimentos e opiniões de forma clara e organizada, adaptando a escrita ao gênero e à situação de comunicação. As habilidades EF03LP14 e EF05LP12 preveem que o aluno aprenda a planejar e produzir textos instrucionais do cotidiano, desenvolvendo autonomia e clareza na comunicação. Isso inclui textos injuntivos, como receitas e instruções de montagem, em que o aluno deve utilizar verbos imperativos, indicar os passos a serem seguidos e combinar palavras, imagens e recursos gráfico-visuais conforme o tema e a situação comunicativa EF03LP14. Também abrange textos instrucionais de regras de jogos, respeitando as convenções do gênero e considerando a finalidade e o contexto de uso do texto EF05LP12. O objetivo é que o estudante saiba organizar informações de forma clara e funcional, facilitando a compreensão pelo leitor.

As habilidades EF03LP20, EF04LP16, EF05LP17 e EF03LP21 preveem que o aluno aprenda a produzir diferentes tipos de textos do campo político-cidadão e publicitário, desenvolvendo autonomia, senso crítico e capacidade de comunicação adequada ao gênero. Isso inclui cartas dirigidas a veículos de mídia impressa ou digital, como cartas do leitor ou de reclamação, em que o aluno deve expressar opiniões e críticas respeitando as convenções do gênero e considerando o tema e a situação comunicativa EF03LP20; notícias sobre fatos do universo escolar, digitais ou impressas, noticiando acontecimentos, atores envolvidos e comentando suas consequências EF04LP16; roteiros para reportagens digitais, organizando informações, imagens, áudios e vídeos de acordo com as convenções do gênero e a finalidade do texto EF05LP17; e anúncios publicitários ou campanhas de conscientização, destinados ao público infantil, observando recursos de persuasão como cores, imagens, slogans, escolha de palavras, tipografia e diagramação EF03LP21. O objetivo é que o aluno saiba comunicar ideias de forma clara, crítica e persuasiva, adaptando a produção textual ao gênero e à situação comunicativa.

A habilidade EF35LP15 indica que o aluno aprenda a expressar e defender suas opiniões sobre temas polêmicos relacionados à escola ou à comunidade, utilizando registro formal e organizando suas ideias de acordo com a estrutura da argumentação. O objetivo é que ele desenvolva capacidade crítica, clareza na exposição de pontos de vista e adequação ao contexto comunicativo, apresentando argumentos consistentes para sustentar sua posição. As habilidades EF03LP25, EF04LP21 e EF05LP24 preveem que o aluno aprenda a planejar e produzir textos

informativos e científicos, organizando de forma clara os resultados de observações e pesquisas realizadas em diferentes fontes de informação, sejam elas impressas ou digitais. Isso inclui a utilização de imagens, gráficos, diagramas e tabelas quando pertinentes, respeitando a situação comunicativa e o tema do texto. O objetivo é que o aluno desenvolva capacidade de registrar e apresentar informações de forma estruturada, precisa e compreensível, relacionando dados e resultados de maneira organizada e adequada ao gênero textual. As habilidades EF04LP22 e EF05LP25 preveem que o aluno aprenda a planejar e produzir verbetes em diferentes formatos, tanto em encyclopédias infantis quanto em dicionários, desenvolvendo a capacidade de organizar informações de forma objetiva, clara e estruturada. O aluno deve compreender a finalidade desses gêneros, respeitar suas convenções (uso de definições, explicações, exemplos, abreviaturas, quando necessário) e considerar a situação comunicativa, o tema e o público a que se destinam. O objetivo é promover o domínio da produção de textos de referência e consulta, favorecendo a autonomia na busca e no registro de conhecimentos.

A habilidade EF35LP26 indica que o aluno aprenda a ler e compreender narrativas ficcionais com autonomia, identificando e analisando os elementos da estrutura narrativa, como enredo, tempo, espaço, personagens e narrador, além de reconhecer a construção do discurso direto e indireto. O objetivo é desenvolver a capacidade de interpretar histórias de forma crítica e consciente, entendendo como esses elementos se articulam para dar sentido ao texto. A habilidade EF35LP27 indica que o aluno aprenda a ler e compreender textos em versos com autonomia, explorando rimas, sonoridades e jogos de palavras, bem como reconhecer e interpretar imagens poéticas e sentidos figurados, além de perceber o uso de recursos visuais e sonoros. O objetivo é desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação e a capacidade de interpretar diferentes efeitos de sentido produzidos pela linguagem poética.

O conjunto dessas habilidades indica que o ensino da produção textual nos anos finais do Ensino Fundamental deve ser concebido como um processo integrado e progressivo, voltado para o desenvolvimento da clareza, correção, coesão, organização, criatividade e senso crítico. Nesse contexto, o estudante deve planejar e produzir diferentes gêneros — cotidianos, instrucionais, jornalísticos, publicitários, informativos, científicos e literários — considerando finalidade, público e convenções específicas, utilizando recursos linguísticos, gramaticais e de organização textual,

articuladores de sentido, parágrafos e elementos visuais quando pertinentes. Além disso, o trabalho com textos literários e poéticos favorece a sensibilidade estética, a imaginação e a interpretação crítica da linguagem, enquanto a produção de textos informativos, argumentativos e científicos promove autonomia, rigor e capacidade de comunicar ideias de forma funcional e persuasiva. Dessa forma, a produção textual é compreendida como uma prática complexa, crítica e socialmente significativa, que permite ao aluno expressar-se de maneira adequada, criativa e prática em diferentes contextos e situações comunicativas.

4.10. HABILIDADES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ESCRITA

Quadro 5. Habilidades do 3º ao 5º Ano - Escrita

Ano: 3º ao 5º
Práticas de linguagem: Escrita
EF03LP14 - Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
EF05LP12 - Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Novamente, é preciso destacar o estranhamento de que haja uma prática, para o segundo ciclo do ensino fundamental, intitulada “escrita”. Como se depreende, trata-se de habilidades voltadas à produção textual, em que a modalidade escrita se materializa e confere textualidade ao texto. Não há, explicitamente, justificativa para esse afastamento.

Ao analisar as habilidades referentes à prática de linguagem “Escrita” nos anos finais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano), observa-se um aspecto que suscita reflexão crítica. O fato de a BNCC apresentar uma prática denominada apenas como “*Escrta*” causa certo estranhamento, uma vez que a denominação parece sugerir uma autonomia dessa prática em relação às demais, *Leitura, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica*. Essa separação conceitual parece contradizer o próprio princípio de integração entre as práticas de linguagem,

amplamente defendido pelo documento e pelos fundamentos teóricos que o sustentam.

As habilidades reunidas sob o eixo “Escrita” estão voltadas, essencialmente, à produção textual, ou seja, à concretização da linguagem em sua modalidade escrita, que dá forma e sentido ao texto. Contudo, a ausência de uma justificativa explícita para esse apartamento, ou seja, para a separação da escrita como prática independente, revela uma possível incoerência na estrutura curricular da BNCC. Isso porque a escrita, enquanto prática social, não se desenvolve isoladamente, mas em constante relação com a leitura, a oralidade e a reflexão sobre a linguagem.

Sob essa perspectiva, autor como Bakhtin (1997) defende que o ensino da língua deve ser compreendido como uma prática dialógica, em que os sujeitos produzem sentidos em contextos sociais concretos. Assim, a categorização da escrita como eixo autônomo pode induzir interpretações pedagógicas reducionistas, privilegiando o aspecto técnico da produção textual em detrimento de sua dimensão social, discursiva e interacional.

Portanto, problematiza-se que a forma como a BNCC apresenta as habilidades de escrita para o 3º ao 5º ano tende a fragmentar o ensino da linguagem, contrariando a proposta de integração entre as práticas e enfraquecendo o desenvolvimento global das competências comunicativas. A escrita, nesse sentido, deve ser entendida não como um componente isolado, mas como resultado e expressão da interação entre as múltiplas formas de uso da linguagem.

A habilidade EF03LP14, conforme sua redação, indica que o aluno aprenda a planejar e produzir textos instrucionais, como receitas ou manuais, compreendendo que esse tipo de texto tem uma estrutura própria, marcada pelo uso de verbos no imperativo e pela indicação de passos a serem seguidos. Além disso, o aluno deve aprender a combinar palavras, imagens e recursos gráfico-visuais para tornar o texto mais claro e funcional, sempre considerando a situação comunicativa, o tema e a finalidade do texto. Nesse mesmo sentido, a habilidade EF05LP12, conforme sua redação, indica que o aluno aprenda a planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais, especialmente aqueles que apresentam regras de jogos ou outros gêneros do cotidiano. Para isso, o aluno deve compreender e aplicar as convenções do gênero, organizando as informações de forma clara e objetiva, e levando em conta a situação comunicativa e a finalidade do texto, ou seja, orientar o leitor para que consiga seguir corretamente as instruções.

O conjunto dessas habilidades indica que o ensino da produção de textos instrucionais deve visar a compreensão da estrutura, das convenções e da função comunicativa desse gênero, promovendo a capacidade do aluno de organizar informações de forma clara, objetiva e funcional. Por meio do planejamento e da produção de receitas, manuais, regras de jogos ou outros textos do cotidiano, o estudante desenvolve autonomia, precisão e adequação ao leitor, aprendendo a combinar palavras, imagens e recursos gráfico-visuais de modo a tornar as instruções compreensíveis e eficazes. Portanto, essas habilidades reforçam que a escrita instrucional é uma prática intencional e socialmente significativa, na qual a clareza, a coesão e a funcionalidade são essenciais para a comunicação bem-sucedida.

4.11. HABILIDADES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ORALIDADE

Quadro 6. Habilidades do 3º ao 5º Ano - Oralidade

Ano: 3º ao 5º
Prática de linguagem: Oralidade
Habilidades:
EF35LP10 – Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e compostionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
EF35LP11 – Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
EF03LP15 – Assistir, em vídeo digital, a um programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.
EF04LP12 – Assistir, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.
EF05LP13 – Assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.
EF03LP22 – Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a

situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos textos.

EF04LP17 – Produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista

EF05LP18 – Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

EF05LP19 – Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.

EF35LP18 – Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizados por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.

EF35LP19 – Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.

EF35LP20 – Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

EF35LP28 – Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.

EF03LP27 – Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando às rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.

EF04LP25 – Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.

A habilidade EF35LP10 orienta que o aluno aprenda a identificar diferentes gêneros do discurso oral, reconhecendo como eles são usados em diversas situações e contextos comunicativos. Isso significa observar e compreender as características linguísticas, expressivas e estruturais de cada gênero, como conversas espontâneas, telefonemas, entrevistas, debates, aulas, noticiários ou narrações esportivas. O objetivo é que o aluno saiba distinguir essas formas de comunicação oral, entendendo sua função, organização e modo de expressão em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva, a habilidade EF35LP11 orienta que o aluno aprenda a ouvir gravações, canções e textos falados em diferentes variedades linguísticas, reconhecendo características regionais, urbanas e rurais da fala. O objetivo é que o aluno respeite a diversidade linguística, compreendendo que

a língua é usada de formas variadas por diferentes grupos e culturas, e desenvolva a consciência crítica para rejeitar preconceitos linguísticos, valorizando a pluralidade do idioma.

Seguindo esse eixo, a habilidade EF03LP15 indica que o aluno aprenda a assistir a programas de culinária infantil em vídeo digital e, a partir dessa experiência, planeje e produza suas próprias receitas, seja em áudio ou vídeo. O objetivo é que ele desenvolva a capacidade de compreender instruções, organizar informações e comunicar-se de forma clara e criativa, usando diferentes recursos digitais para registrar e compartilhar o conteúdo. De forma complementar, a habilidade EF04LP12 indica que o aluno aprenda a assistir a programas infantis em vídeo digital que apresentam instruções de montagem, jogos ou brincadeiras e, a partir dessa experiência, planeje e produza seus próprios tutoriais em áudio ou vídeo. O objetivo é que o aluno desenvolva a capacidade de compreender instruções, organizar informações de forma lógica e comunicar-se de maneira clara e criativa, utilizando recursos digitais para registrar e compartilhar o conteúdo. Nesse mesmo caminho, a habilidade EF05LP13 indica que o aluno aprenda a assistir a postagens de vlogs infantis que apresentam críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dessa experiência, planeje e produza suas próprias resenhas digitais em áudio ou vídeo. O objetivo é desenvolver no aluno a capacidade de analisar, organizar informações e expressar opiniões de forma clara e estruturada, utilizando recursos digitais para compartilhar avaliações sobre produtos ou obras literárias.

Já a habilidade EF03LP22 propõe que o aluno aprenda a planejar e produzir, em colaboração com os colegas, um telejornal voltado ao público infantil, incluindo notícias e textos de campanhas que possam ser apresentados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo. O objetivo é que o aluno desenvolva a capacidade de organizar a fala de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa, o tema, o assunto e a finalidade dos textos, além de promover trabalho colaborativo, planejamento e expressão clara e adequada para o público-alvo. De modo articulado, a habilidade EF04LP17 orienta que o aluno aprenda a produzir jornais radiofônicos ou televisivos e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, utilizando roteiros ou textos como orientação. O objetivo é que o aluno demonstre conhecimento dos gêneros jornalísticos falados e televisivos, compreendendo suas características, organização e forma de apresentação, desenvolvendo habilidades de planejamento, expressão oral e comunicação em diferentes mídias. Nesse

mesmo campo, a habilidade EF05LP18 propõe que o aluno aprenda a roteirizar, produzir e editar vídeos para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia voltados ao público infantil, como filmes, desenhos animados, HQs e games. Para isso, o aluno deve utilizar seus conhecimentos sobre os produtos, seguir as convenções do gênero vlog e considerar a situação comunicativa, o tema, o assunto e a finalidade do texto, desenvolvendo habilidades de planejamento, expressão crítica, comunicação digital e organização de conteúdo audiovisual. Complementarmente, a habilidade EF05LP19 propõe que o aluno aprenda a argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, utilizando informações provenientes de TV, rádio, mídias impressa e digital. Além disso, o aluno deve respeitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo a capacidade de expressar opiniões fundamentadas, ouvir os outros e participar de debates de forma crítica e respeitosa.

No campo da escuta, a habilidade EF35LP18 sugere que o aluno aprenda a escutar atentamente apresentações de trabalhos feitas por colegas, desenvolvendo a capacidade de formular perguntas pertinentes ao tema e solicitar esclarecimentos quando necessário. O objetivo é incentivar no aluno a atenção, compreensão, participação ativa e interação respeitosa no processo de comunicação oral. Nesse sentido, a habilidade EF35LP19 deseja que o aluno aprenda a identificar e recuperar as ideias principais durante situações formais de escuta, como exposições, apresentações e palestras. O objetivo é que o aluno desenvolva a compreensão auditiva crítica, permitindo que ele registre, organize e retenha informações essenciais transmitidas oralmente. A habilidade EF35LP20, conforme sua redação, indica que o aluno deve aprender a apresentar trabalhos ou pesquisas escolares em sala de aula, utilizando recursos multissemióticos, como imagens, diagramas e tabelas. Para isso, o aluno deve seguir um roteiro escrito, planejar o tempo de fala e adequar a linguagem à situação comunicativa, desenvolvendo habilidades de organização, clareza na exposição e comunicação eficaz.

Por fim, a habilidade EF35LP28 indica que o aluno aprenda a declamar poemas, utilizando entonação, postura e interpretação adequadas. O objetivo é desenvolver a capacidade de expressar emoções, compreender o sentido do texto poético e comunicar-se de forma clara e envolvente durante a leitura oral. Nesse mesmo eixo, a habilidade EF03LP27 sugere que o aluno aprenda a recitar cordéis e cantar repentes e emboladas, prestando atenção às rimas, ao ritmo e à melodia. O objetivo é que o aluno desenvolva a compreensão da musicalidade da linguagem,

percepção rítmica e expressão oral adequada, valorizando formas tradicionais da cultura popular. De modo complementar, a habilidade EF04LP25 propõe que o aluno aprenda a representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens conforme as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor. O objetivo é que o aluno desenvolva a compreensão do texto dramático, a expressão corporal e vocal, além de estimular a interpretação e a vivência das situações narradas.

O conjunto dessas habilidades evidencia que o ensino da oralidade e da escuta nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser compreendido de forma integrada, articulando compreensão, expressão, análise crítica e uso de diferentes mídias. O aluno deve identificar e diferenciar gêneros orais, reconhecer características linguísticas e culturais, respeitar a diversidade da fala e compreender funções comunicativas em variados contextos. Espera-se que planeje, produza e compartilhe conteúdos orais e digitais, como tutoriais, resenhas, telejornais, vlogs, entrevistas e debates, desenvolvendo autonomia, organização, criatividade e capacidade argumentativa. Paralelamente, o trabalho com linguagem poética, musical e dramática, por meio da leitura, declamação e representação de poemas, cordéis, repentes e textos dramáticos, favorece a sensibilidade estética, percepção rítmica, expressão corporal e vocal, e vivência interpretativa. Dessa forma, essas habilidades demonstram que a oralidade e a escuta constituem práticas complexas, críticas, sociais e culturalmente significativas, que articulam expressão, compreensão e interação em múltiplos contextos comunicativos.

4.12. HABILIDADES DO 3º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Quadro 7. Habilidades do 3º ao 5º Ano - Análise linguística/semiótica

Ano: 3º ao 5º
Prática de linguagem: Análise linguística/semiótica
Habilidades:
EF35LP12 – Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvidas sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonemas-grafema.
EF03LP01 – Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e

não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).

EF04LP01 – Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema- - grafema regulares diretas e contextuais.

EF05LP01 – Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema- - grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.

EF03LP02 – Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

EF04LP02 – Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).

EF03LP03 – Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.

EF35LP13 – Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.

EF04LP03 – Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.

EF05LP02 – Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.

EF03LP04 – Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.

EF04LP04 – Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s)

EF05LP03 – Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

EF03LP05 – Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

EF03LP06 – Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

EF03LP07 – Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.

EF04LP05 – Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.

EF05LP04 – Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.

EF05LP05 – Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
EF03LP08 – Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.
EF04LP06 – Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).
EF05LP06 – Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.
EF03LP09 – Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.
EF04LP07 – Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).
EF35LP14 – Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
EF05LP07 – Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
EF03LP10 – Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.
EF04LP08 – Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).
EF05LP08 - Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
EF03LP16 – Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").
EF04LP13 – Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).
EF05LP14 – Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).
EF03LP17 – Identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).
EF03LP23 – Analisar o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas.

- EF05LP20 – Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos.
- EF04LP18 – Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.
- EF05LP21 – Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de blogs opinativos ou argumentativos.
- EF03LP26 – Identificar e reproduzir, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.
- EF05LP26 – Utilizado, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.
- EF04LP24 – Identificar e reproduzir, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.
- EF04LP23 – Identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
- EF05LP27 – Utilizado, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.
- EF35LP29 – Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
- EF35LP30 – Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.
- EF35LP31 – Identificar, em textos diversificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.
- EF04LP26 – Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.
- EF05LP28 – Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.
- EF04LP27 – Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.

A habilidade EF35LP12 sugere que o aluno aprenda a utilizar o dicionário para esclarecer dúvidas sobre a escrita de palavras, especialmente em casos de

palavras com correspondência irregular entre fonema e grafema. O objetivo é desenvolver autonomia na resolução de dúvidas ortográficas, ampliar o vocabulário e a compreensão da relação entre sons e letras e fortalecer a escrita correta e consciente.

As habilidades EF03LP01, EF04LP01 e EF05LP01 preveem que o aluno aprenda a ler e escrever palavras corretamente, considerando as relações entre sons (fonemas) e letras (grafemas). A habilidade EF03LP01 foca em palavras com correspondências regulares contextuais, como c/qu, g/gu, r/rr, s/ss, o/e em sílaba átona no final da palavra, e sinais de nasalidade, como til, m e n. A EF04LP01 busca que o aluno grafe palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais, consolidando a escrita correta com base nos sons da língua. Já a EF05LP01 amplia essa competência, incluindo regras regulares, contextuais e morfológicas, além de palavras de uso frequente com correspondências irregulares, promovendo maior autonomia na escrita. Em conjunto, essas habilidades têm como objetivo desenvolver a competência ortográfica do aluno, relacionando som e escrita de forma consciente e progressiva, fortalecendo a leitura e a escrita autônomas.

As habilidades EF03LP02, EF04LP02 e EF03LP03 propõem que o aluno aprenda a ler e escrever palavras de forma correta, reconhecendo e aplicando as regras de formação silábica e os dígrafos da língua portuguesa. A habilidade EF03LP02 foca na leitura e escrita de palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV e CVV, ajudando o aluno a identificar que todas as sílabas possuem vogais. A EF04LP02 amplia essa competência para palavras com sílabas VV e CVV, especialmente nos casos em que o ditongo VV é reduzido na fala oral, como em “ai”, “ei” e “ou”. Já a EF03LP03 concentra-se na leitura e escrita correta de palavras que contêm os dígrafos lh, nh e ch, garantindo maior precisão ortográfica e compreensão das combinações consonantais da língua. Em conjunto, essas habilidades fortalecem a capacidade do aluno de decodificar e codificar palavras, promovendo segurança na leitura e na escrita.

A habilidade EF35LP13, conforme sua redação, indica que o aluno deve aprender a memorizar a escrita correta de palavras de uso frequente em que a correspondência entre som (fonema) e letra (grafema) é irregular, incluindo aquelas com “h” inicial que não representa som. O objetivo é que o aluno desenvolva

segurança e autonomia na escrita, reconhecendo e reproduzindo corretamente essas palavras na leitura e produção textual.

As habilidades EF03LP04, EF04LP04 e EF05LP03 ressaltam que o aluno deve aprender a utilizar corretamente o acento gráfico em diferentes tipos de palavras. A habilidade EF03LP04 foca no uso do acento agudo ou circunflexo em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s. A habilidade EF04LP04 amplia essa competência para palavras paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s), enquanto a habilidade EF05LP03 busca que o aluno acentue corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas, consolidando a ortografia e a precisão na escrita. Em conjunto, essas habilidades desenvolvem segurança e autonomia na aplicação das regras de acentuação gráfica.

As habilidades EF03LP05 e EF03LP06 indicam que o aluno aprende a analisar a estrutura silábica das palavras. A habilidade EF03LP05 foca em identificar o número de sílabas, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Já a EF03LP06 aborda que o aluno reconheça a sílaba tônica das palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Em conjunto, essas competências desenvolvem consciência fonológica e ortográfica, fundamentais para a leitura e a escrita corretas.

As habilidades EF03LP07, EF04LP05 e EF05LP04 indicam que o aluno deve aprender a utilizar corretamente os sinais de pontuação na leitura e na escrita. A habilidade EF03LP07 foca em identificar a função de ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão. A habilidade EF04LP05 amplia essa competência para o uso adequado de vírgulas em enumerações e na separação de vocativo e aposto, além dos sinais já mencionados. Já a EF05LP04 aborda que o aluno diferencie na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula e dois-pontos, reconhecendo também o efeito de sentido de reticências, aspas e parênteses na leitura de textos. Em conjunto, essas habilidades desenvolvem clareza, organização e precisão na produção textual e na interpretação de textos escritos.

A habilidade EF05LP05 indica que o aluno aprenda a identificar e compreender a expressão de presente, passado e futuro nos tempos verbais do modo indicativo, reconhecendo como cada um deles situa a ação no tempo. Isso contribui para que o estudante desenvolva maior precisão na leitura, interpretação e

produção de textos, adequando o uso dos verbos ao contexto comunicativo e garantindo clareza na transmissão de ideias.

As habilidades EF03LP08, EF04LP06 e EF05LP06 abordam que o aluno aprenda a reconhecer e compreender a função dos substantivos e verbos nas orações, percebendo quem pratica a ação, qual é a ação e quem a recebe, além de utilizar corretamente a concordância verbal entre sujeito e verbo. Isso significa desenvolver a capacidade de identificar, diferenciar e aplicar essas classes gramaticais na leitura, na escrita e na oralidade, garantindo maior clareza, correção e coesão na produção textual.

As habilidades EF03LP09 e EF04LP07 propõem que o aluno deve aprender a reconhecer os adjetivos em textos e compreender sua função de caracterizar e qualificar os substantivos, além de utilizar corretamente a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo na produção escrita. Isso significa desenvolver a capacidade de atribuir propriedades aos substantivos e organizar o grupo nominal de forma adequada, garantindo clareza, correção e riqueza de expressão nos textos.

As habilidades EF35LP14 e EF05LP07 preveem que o aluno deve aprender a reconhecer e empregar recursos linguísticos que contribuem para a coesão e a organização dos textos. No caso da habilidade EF35LP14, o foco está no uso de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos como elementos de retomada anafórica, garantindo a continuidade e evitando repetições desnecessárias. Já a habilidade EF05LP07 busca desenvolver a capacidade de identificar e utilizar conjunções, compreendendo as relações lógicas que elas estabelecem entre partes do texto (como adição, oposição, tempo, causa, condição e finalidade). Em conjunto, essas habilidades favorecem a construção de textos mais claros, articulados e coesos.

As habilidades EF03LP10, EF04LP08 e EF05LP08 propõem que o aluno deve aprender a compreender os processos de formação de palavras e a utilizá-los para enriquecer sua leitura e produção textual. A habilidade EF03LP10 busca desenvolver a percepção sobre o uso de prefixos e sufixos produtivos, favorecendo a compreensão do significado das palavras e a criação de novas formas. A habilidade EF04LP08 aprofunda esse conhecimento, direcionando o aluno para grafar corretamente palavras derivadas com determinados sufixos regulares (-agem, -oso, -eza, -izar/-isar), fortalecendo a relação entre morfologia e ortografia. Já a habilidade EF05LP08 amplia a reflexão ao propor que o estudante saiba diferenciar

palavras primitivas, derivadas e compostas, reconhecendo os mecanismos de derivação por prefixação e sufixação. Em conjunto, essas habilidades promovem uma consciência mais sólida da estrutura e do funcionamento da língua, essencial para a autonomia na leitura e na escrita.

As habilidades EF03LP16 e EF04LP13 ressaltam que o aluno deve aprender a produzir textos injuntivos instrucionais, reconhecendo tanto suas características linguísticas quanto estruturais. A habilidade EF03LP16 foca em receitas e instruções de montagem, levando o aluno a identificar o uso de verbos no imperativo, a sequência de passos a serem seguidos e a diagramação própria desses textos, como listas de ingredientes ou materiais e o “modo de fazer”. Já a EF04LP13 amplia essa competência para o universo dos jogos digitais ou impressos, nos quais o aluno deve perceber e reproduzir a formatação típica (materiais necessários, etapas e regras) e o formato específico, seja em textos orais ou escritos. Em conjunto, essas habilidades buscam formar leitores e produtores capazes de lidar com gêneros que orientam ações, desenvolvendo autonomia para seguir e elaborar instruções em diferentes contextos.

A habilidade EF05LP14 propõe que o aluno aprenda a produzir resenhas críticas de brinquedos ou livros de literatura infantil, reconhecendo sua estrutura e finalidade. Isso significa que o estudante deve identificar que esses textos apresentam uma apresentação do produto (descrição do brinquedo ou do livro) e uma avaliação (opinião, pontos positivos e negativos, recomendação). Além disso, deve ser capaz de reproduzir essa formatação em suas próprias produções, desenvolvendo a capacidade de analisar, organizar ideias e expressar opiniões de forma clara e fundamentada.

A habilidade EF03LP23 prevê que o aluno consiga analisar o uso de adjetivos em textos opinativos, como cartas do leitor ou cartas de reclamação, entendendo como eles são usados para atribuir qualidades, intensificar críticas ou elogios e expressar pontos de vista. Dessa forma, espera-se que o aluno aprenda e desenvolva a capacidade de analisar a linguagem avaliativa e compreenda como a escolha de adjetivos influencia o sentido do texto.

A habilidade EF05LP20 indica que o aluno deve aprender a avaliar criticamente argumentações sobre produtos de mídia voltados para o público infantil, como filmes, desenhos animados, HQs e games, identificando a validade e a força dos argumentos apresentados. Isso implica que o aluno desenvolva capacidade de

julgamento fundamentado, utilizando seus conhecimentos prévios sobre os produtos para distinguir opiniões consistentes de argumentos frágeis, e assim compreender melhor como se constrói uma argumentação persuasiva e informada.

A habilidade EF05LP21 indica que o aluno deve aprender a analisar elementos de comunicação verbal e não verbal em *vlogs* opinativos ou argumentativos, observando padrão prosódico, expressões faciais e corporais, bem como as escolhas de variedade e registro linguísticos feitas pelos vloggers. Isso permite ao aluno compreender como diferentes recursos comunicativos influenciam a clareza, a persuasão e a expressividade da mensagem, desenvolvendo criticidade e percepção sobre estratégias de comunicação em mídias digitais.

A habilidade EF03LP17 indica que o aluno aprenda a identificar e reproduzir, em gêneros epistolares e diários, a formatação e a diagramação próprias desses textos, incluindo relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas, assim como os elementos formais como data, saudação, corpo do texto, despedida e assinatura. O objetivo é que o estudante compreenda a organização estrutural e expressiva desses gêneros, conseguindo produzir textos coerentes e adequados à situação comunicativa.

As habilidades EF04LP24 e EF03LP26 desejam que o aluno aprenda a identificar e reproduzir, de forma adequada, a formatação e o formato de relatórios de observação e pesquisa, incluindo tabelas, diagramas, gráficos, listas de itens, ilustrações e resumos dos resultados, tanto em versões escritas quanto orais. O objetivo é que o estudante compreenda como apresentar dados e informações de maneira organizada, clara e coerente, respeitando as convenções desses gêneros textuais.

A habilidade EF04LP23 propõe que o aluno aprenda a identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero, incluindo elementos como título do verbete, corpo do texto, definições e ilustrações, de modo que consiga organizar a informação de forma clara, objetiva e adequada ao público infantil.

A habilidade EF05LP26 propõe que o aluno deve aprender a utilizar, ao produzir textos, conhecimentos linguísticos e gramaticais, aplicando regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas, de modo a elaborar textos corretos, claros e adequados às normas da língua.

A habilidade EF05LP27 deseja que o aluno aprenda a utilizar, ao produzir textos, recursos de coesão pronominal, como pronomes anafóricos, e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), garantindo que o texto tenha nível adequado de informatividade e seja coerente e bem estruturado.

A habilidade EF35LP29 deseja que o aluno aprenda a identificar, em narrativas, o cenário, o personagem central, o conflito gerador, a resolução e o ponto de vista a partir do qual a história é narrada, diferenciando narrativas contadas em primeira e terceira pessoas.

A habilidade EF35LP30 deseja que o aluno aprenda a diferenciar discurso direto e discurso indireto, identificando o efeito de sentido dos verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for pertinente. Isso fortalece a interpretação e a compreensão de textos narrativos.

A habilidade EF35LP31 indica que o aluno deve aprender a identificar, em textos diversificados, os efeitos de sentido que surgem a partir do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas. Essa habilidade foca na leitura e compreensão de textos poéticos ou diversificados, isso significa que o aluno deve ser capaz de perceber como elementos próprios da poesia, como ritmo, rimas, aliterações, repetições sonoras e pausas, influenciam o significado do texto. Além disso, ele deve identificar metáforas e outras figuras de linguagem, entendendo como elas criam imagens, sensações ou ideias no leitor.

A habilidade EF04LP26 visa que o aluno seja capaz de perceber o aspecto visual dos poemas concretos. Ou seja, ele deve observar como o formato, a disposição e a diagramação das letras e palavras na página contribuem para o sentido do poema, para a ênfase de certas ideias ou para a criação de efeitos visuais que dialogam com o conteúdo textual. Portanto, o aluno deve aprender que deve ler o poema não apenas pelo texto escrito, mas também pelo seu arranjo gráfico, entendendo que o visual e o verbal se combinam para transmitir significado.

A habilidade EF05LP28 propõe que o aluno aprenda a observar os recursos multissemióticos presentes em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, reconhecendo como elementos visuais, sonoros e interativos contribuem para a construção de sentido desses textos.

A habilidade EF04LP27 propõe que o aluno aprenda a identificar, em textos dramáticos, os marcadores que indicam as falas das personagens e as indicações

de cena, compreendendo como esses elementos estruturam a representação teatral e orientam a interpretação do texto.

O conjunto dessas habilidades indica que o ensino da leitura e da escrita deve ser integrado e progressivo, desenvolvendo autonomia e competência linguística, gramatical, ortográfica e textual. O aluno aprenderia, assim, a utilizar dicionários, aplicar regras de correspondência, fonema-grafema, formação silábica, dígrafos, acentuação e pontuação, além de reconhecer classes gramaticais, coesão e processos de formação de palavras. Ao mesmo tempo, deve planejar, organizar e produzir diferentes gêneros textuais instrucionais, narrativos, poéticos, dramáticos, jornalísticos, informativos e opinativos, considerando finalidade, público, formato e suporte, inclusive digitais. No campo literário e poético, desenvolve sensibilidade estética, percepção de ritmo, sonoridade, figuras de linguagem e aspectos visuais. No domínio da narrativa, identifica personagens, cenários, conflitos, ponto de vista e discurso direto ou indireto. Em mídias digitais, aprende a analisar e produzir textos multimodais, reconhecendo efeitos persuasivos, argumentativos e expressivos. Dessa forma, essas habilidades promovem leitura e escrita autônomas, críticas, reflexivas e contextualizadas, articulando competência linguística, textual, literária, estética e digital de forma integrada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tratar do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil, considero ser relevante conhecer, inicialmente, a noção de currículo e sua história. A compreensão da constituição histórica da escola brasileira permite perceber como o ensino foi sendo delineado a partir de contextos políticos, sociais e culturais que marcaram cada época, refletindo diretamente nas práticas escolares contemporâneas. Nesse percurso, observa-se que a inclusão do componente curricular de Língua Portuguesa no currículo escolar foi um processo lento e gradual, condicionado pela complexidade linguística e sociocultural de cada período histórico e político brasileiro. Assim, esse ensino e a construção dos currículos escolares precisam ser compreendidos como parte de uma trajetória que influenciou as formas de organização pedagógica e de transmissão do conhecimento.

Esta monografia teve como objetivo analisar como a BNCC contribui para a compreensão e caracterização do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. De forma geral, considero que, a partir da análise das práticas de linguagem, leitura/escuta, escrita, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, foi possível compreender de que maneira o documento normativo orienta o desenvolvimento das habilidades, bem como o que espera de cada uma delas. Com isso, foi possível compreender que há certa a progressão das aprendizagens previstas para os estudantes no que concerne à língua materna.

De forma sintética, no que se refere à leitura e à escuta, espera-se que os alunos avancem da simples decodificação para uma compreensão mais ampla e crítica dos textos, sendo capazes de identificar ideias centrais, realizar inferências, reconhecer informações explícitas e implícitas e interagir com diferentes gêneros, suportes e linguagens. O ensino da leitura deve, portanto, promover autonomia, fluência, prazer estético e criticidade, consolidando-a como prática social, cultural e cidadã.

Quanto à produção de textos, a BNCC orienta que o processo de escrita seja concebido de forma contínua, envolvendo planejamento, elaboração, revisão e reescrita. Essa concepção amplia a noção de produção textual, que passa a ser entendida como prática reflexiva e socialmente significativa. Ao considerar autor, público, finalidade e gênero, o estudante aprende a expressar-se com clareza, coesão e criatividade, exercitando sua autoria em diferentes contextos comunicativos.

No campo da escrita, que, assim como o de oralidade, deveria ser nomeado por ‘produção textual’, espera-se que os alunos se apropriem gradativamente do sistema alfabético, das convenções ortográficas e dos recursos gráficos, ampliando o repertório de gêneros e práticas textuais. Trabalhada em sua dimensão cultural e cidadã, a escrita se apresenta como instrumento de registro, organização e comunicação de ideias, fortalecendo-se como meio de aprendizagem, fruição estética e atuação social.

A oralidade, por sua vez, é valorizada como essencial para a formação integral dos alunos. O ensino deve contemplar diferentes gêneros orais — como debates, conversas, entrevistas e produções midiáticas —, favorecendo a escuta atenta, a clareza na expressão e o respeito às regras de interação. Assim, a oralidade se consolida como prática que amplia a participação crítica, criativa e consciente,

contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e estético dos estudantes.

Por fim, a análise linguística e semiótica é compreendida como eixo articulador das demais práticas. Mais do que o ensino prescritivo da gramática, busca-se desenvolver a consciência crítica, a autonomia e a capacidade de reflexão sobre a linguagem em seus múltiplos usos. Dessa forma, o trabalho com fonema-grafema, normas gramaticais e efeitos de sentido em diferentes contextos fortalece a leitura, a escrita e a oralidade, tornando-as mais conscientes e significativas.

Dessa forma, conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, orientado pelas habilidades da BNCC, deve ser entendido como um processo integrado, progressivo e socialmente relevante. Quando trabalhadas de maneira articulada, a leitura, a escrita, a produção textual, a oralidade e a análise linguística/semiótica não apenas garantem alfabetização e letramento, mas também contribuem para a formação de sujeitos críticos, criativos e preparados para exercer plenamente sua cidadania.

A construção deste trabalho foi, para mim, uma experiência desafiadora, mas também profundamente enriquecedora. Durante a realização deste trabalho, enfrentei dificuldades especialmente nas análises das práticas de linguagem e de suas respectivas habilidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto no eixo do 1º ao 5º ano, do 1º ao 2º ano e do 3º ao 5º ano. Esse processo revelou-se bastante complexo, pois demandou intensa reflexão, concentração e releitura constante das habilidades para uma compreensão mais precisa do que a BNCC propõe. No entanto, esses obstáculos se transformaram em importantes oportunidades de aprendizagem, pois exigiram disciplina, dedicação e constante busca por aprofundamento teórico. Esse processo me permitiu não apenas compreender melhor o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, mas também reconhecer a importância de refletir criticamente sobre o papel do currículo e das práticas pedagógicas no desenvolvimento dos estudantes.

Destaco, ainda, que esta pesquisa ampliou minha visão enquanto futura educadora, reforçando a necessidade de compreender a Língua Portuguesa como prática social, cultural e cidadã. Mais do que um requisito escolar, trata-se de uma forma de emancipação, que possibilita não só ao aluno, mas todos nós, participarativamente do mundo em que vivemos. Concluir este trabalho significou, portanto, não apenas alcançar uma meta acadêmica, mas também reafirmar meu

compromisso com a educação transformadora, crítica e humanizadora (Freire, 1979).

REFERÊNCIAS

- AMORIM, H. de S. A. S. A implantação dos grupos escolares no Brasil nas primeiras décadas do século XX. **Saberes: Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, v.1, n. 12, p. 208-224, set.2015.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824.
- BRASIL. **Decreto nº S/N**, de 15 de outubro de 1827.
- BRASIL. **Decreto nº 1.331-A**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Publicação original.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRUNIERI, H. T. dos S. Base Nacional Comum Curricular e currículo por áreas do conhecimento: motivações e implicações para o ensino. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-29, 2024.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um domínio de pesquisa. **Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CURY, Carlos, REIS, Magali, ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo. Afiliada. 2018.
- DARIUS, R. P. P.; DARIUS, F. A. A educação pública no Brasil no século XX: considerações à luz da formação dos grupos escolares e do manifesto dos pioneiros da educação nova. **Doxa: Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 1, p. 32-41, jan./jun. 2018.
- EUGÊNIO, B.G., Currículo oficial no Brasil: Uma discussão inicial. **Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2006, Campinas, 20 anos de HISTEDBR: Navegando pela História da Educação no Brasil. v.1.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ago. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, p.84, 1979.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, I. F. **Curriculum**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

HILSDORF, M. L. **Francisco Rangel Pestana**: jornalista, político, educador. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1986.

HOUAISS, A. **O Português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, E. "A base é a base". E o currículo o que é?, In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

MORAIS, M. F. **Freinet e a escola do futuro**. Recife: Bagaço, 1997.

MORAIS, R. A. A escola de primeiras letras no Brasil império (1822-1889): precariedade e exclusão. **Plures Humanidades**, v. 18, n. 2, p. 127-142. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Curriculum, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S. O conceito de objeto de ensino em uma perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 1, p. 1-16, jan./mar. 2022.

OLIVEIRA, L. E. **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas**: suas implicações na educação brasileira (1757-1827). Aracaju: Criação Editora, 2022.

PANOSSIAN, M. L.; NASCIMENTO, C. P. O conceito de objeto de ensino na atividade pedagógica. **Obutchénie**: Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 334-357, maio/ago. 2022..

PINHEIRO, G. C. G. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. **Analecta**, Guarapuava, v. 10, n. 2, p. 11-25, jul./dez. 2009.

PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas. v.12, n.34, p.162, jan./abr.2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SILVA, R. M. de N. B.; SANTOS, R, A, dos. O currículo pós-crítico: uma experiência na escola de ensino fundamental em Vila Velha/ES. **Nova Revista Amazônica**. v. 8, n. 02. Set 2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-178.

ZOTTI, S. A. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: **Anais** do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, 2006, Campinas. 20 anos de HISTEDBR: navegando pela história da educação brasileira. Campinas - SP: HISTEDBR, 2006.