O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS, INTENÇÕES E OBJETIVOS À LUZ DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

PRISCILA ATTO DE SOUZA CAMPOS

RESUMO
O presente artigo analisa o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas práticas pedagógicas, intenções formativas e objetivos educacionais propostos pelo Currículo da Cidade de São Paulo. Fundamentado em autores como Bakhtin, Soares, Kleiman, Geraldi, Freire e Candau, o estudo discute a concepção de linguagem como prática social e sua implicação no processo de alfabetização e letramento. Além disso, apresenta possibilidades concretas de organização do trabalho pedagógico, incluindo práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística, articuladas a projetos significativos, como a educação antirracista e a valorização das culturas infantis. Conclui-se que o ensino da Língua Portuguesa deve promover a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar socialmente por meio da linguagem, respeitando a diversidade cultural e linguística presente no contexto escolar e assegurando o direito de aprender de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Anos iniciais; Currículo da Cidade; Letramento; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocupa posição estratégica no processo de escolarização, uma vez que é por meio dele que os estudantes passam a participar, de forma sistematizada, das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade que circulam na sociedade. Trata-se de uma etapa decisiva da trajetória escolar, pois nela se consolidam aprendizagens fundamentais para o acesso ao conhecimento, para a ampliação da autonomia intelectual e para o exercício da cidadania. Mais do que garantir a alfabetização em seu sentido técnico, limitada ao domínio do sistema de escrita alfabética, o trabalho pedagógico precisa promover o letramento, entendido como a inserção qualificada dos sujeitos nas múltiplas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nas últimas décadas, o debate educacional brasileiro tem evidenciado a necessidade de superar modelos tradicionais de ensino baseados na repetição mecânica, na memorização de regras gramaticais e em atividades descontextualizadas. Durante longo período, a Língua Portuguesa foi ensinada como um conjunto fixo de normas a serem decoradas, distanciando-se dos usos reais da linguagem e das necessidades concretas dos estudantes. Essa concepção reducionista ignora que ler, escrever, falar e escutar são práticas culturais complexas, atravessadas por relações sociais, valores históricos e disputas simbólicas.

Em contraposição a essa lógica, o Currículo da Cidade de São Paulo propõe uma abordagem contemporânea e democrática para o ensino da Língua Portuguesa. O documento orienta que a aprendizagem da língua ocorre na interação, na circulação de textos significativos e na participação ativa dos estudantes em situações reais de comunicação. Tal perspectiva desloca o foco do ensino da simples transmissão de conteúdos para a construção de competências discursivas e para a formação integral das crianças. Além disso, os documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo reafirmam princípios como equidade, inclusão, diversidade e garantia dos direitos de aprendizagem. Isso significa reconhecer que os estudantes chegam à escola com repertórios culturais distintos, diferentes experiências com a linguagem escrita e variadas formas de expressão. Cabe à escola pública acolher essa diversidade e transformá-la em potência pedagógica, combatendo desigualdades históricas e ampliando oportunidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante presente nas políticas educacionais do município refere-se à centralidade da infância. Nos anos iniciais, a criança deve ser compreendida como sujeito histórico, cultural e de direitos, capaz de produzir sentidos, formular hipóteses, interpretar o mundo e participar ativamente dos processos educativos. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa precisa dialogar com brincadeiras, narrativas infantis, experiências familiares, curiosidades, repertórios midiáticos e [illegible] próprios de ser

criança.
Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo discutir as práticas, intenções formativas e objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando o Currículo da Cidade de São Paulo com referenciais teóricos da área e com documentos orientadores da Prefeitura de São Paulo. Busca-se, ainda, refletir sobre possibilidades concretas de organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, tendo em vista uma educação pública de qualidade social.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO

A concepção de linguagem que sustenta o ensino de Língua Portuguesa no Currículo da Cidade está fortemente vinculada à perspectiva sociointeracionista. Nessa abordagem, a linguagem é compreendida como prática social, histórica e ideológica, por meio da qual os sujeitos constroem sentidos, estabelecem relações, produzem identidades e participam da vida coletiva. Ensinar língua, portanto, não significa transmitir um código neutro, mas criar condições para que os estudantes atuem linguisticamente no mundo.
Os estudos de Bakhtin (2003) oferecem importante contribuição para essa compreensão ao afirmar que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Isso significa que a linguagem se realiza nos enunciados produzidos em situações reais de interlocução, sempre marcados por intenções, valores e contextos específicos. Para a escola, tal princípio implica reconhecer que o ensino da Língua Portuguesa deve partir de textos reais e de práticas autênticas de comunicação.
Os documentos curriculares da Prefeitura de São Paulo dialogam diretamente com essa concepção ao defender que a criança aprende a linguagem usando a linguagem. Assim, aprende-se a ler lendo textos significativos; aprende-se a escrever escrevendo para destinatários reais; aprende-se a falar participando de interações qualificadas; aprende-se a escutar em situações de diálogo e escuta sensível.
Nessa mesma direção, Geraldi (1997) critica o ensino tradicional centrado exclusivamente na gramática normativa. Para o autor, ensinar Língua Portuguesa é possibilitar o uso competente da linguagem em diferentes situações comunicativas, considerando os propósitos discursivos, os interlocutores e os gêneros textuais envolvidos. Tal entendimento desloca o foco da correção formal isolada para a produção de sentidos.
Magda Soares (2004), ao distinguir alfabetização e letramento, amplia a compreensão sobre os desafios dos anos iniciais. Para a autora, alfabetizar corresponde ao ensino do sistema de escrita; letrar significa inserir o estudante nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa distinção evidencia que a escola não pode restringir-se ao ensino técnico das letras, sílabas e palavras, mas precisa assegurar que as crianças compreendam as funções sociais da escrita.
A Rede Municipal de São Paulo incorpora esse princípio ao defender a alfabetização articulada ao letramento desde o início da escolaridade. Em vez de separar artificialmente "momento de alfabetizar" e "momento de usar textos", o currículo propõe que ambos ocorram simultaneamente. A criança pode refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético ao mesmo tempo em que lê histórias, escreve listas, produz bilhetes, interpreta cartazes e participa de projetos de escrita. Paulo Freire (1996) também contribui para esse debate ao afirmar que a leitura da palavra está vinculada à leitura do mundo. Isso significa que aprender a língua materna implica interpretar a realidade, compreender relações sociais e posicionar-se criticamente diante delas. O ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, torna-se espaço de emancipação e participação democrática.

O CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade de São Paulo representa um importante marco na organização pedagógica da rede municipal ao sistematizar princípios, concepções e orientações didáticas voltadas à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. Elaborado a partir de debates contemporâneos da educação e em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular, o documento busca responder às especificidades da maior rede municipal de ensino do país, considerando a diversidade social, cultural, linguística e territorial presente na cidade de São Paulo. Mais do que um instrumento

normativo, trata-se de uma proposta político-pedagógica comprometida com a qualidade social da educação pública.
No componente de Língua Portuguesa, o currículo parte da concepção de linguagem como prática social. Isso significa compreender a língua não apenas como sistema de regras, mas como forma de interação humana, produção de sentidos, construção identitária e participação cidadã. Tal perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino centrados na memorização gramatical e na repetição de exercícios mecânicos, propondo que o estudante aprenda a linguagem em situações concretas de uso. Ler, escrever, falar e escutar deixam de ser habilidades fragmentadas e passam a constituir práticas sociais articuladas ao cotidiano escolar e à vida em sociedade.
A organização do componente em quatro eixos estruturantes — leitura, produção de escrita, oralidade e análise linguística — evidencia essa concepção integrada. O currículo enfatiza que esses eixos não devem ser tratados como blocos separados no planejamento docente, mas como dimensões complementares do trabalho pedagógico. Em uma prática de leitura literária, por exemplo, pode-se desenvolver oralidade por meio de rodas de conversa, produção escrita em registros interpretativos e análise linguística ao observar recursos expressivos utilizados pelo autor. Dessa forma, a aprendizagem da língua se constrói de maneira contextualizada, significativa e interdisciplinar.
No eixo da leitura, o Currículo da Cidade propõe a formação de leitores autônomos, críticos e competentes para interagir com diferentes gêneros textuais e suportes. Não se restringe à compreensão literal de textos, mas valoriza processos interpretativos mais complexos, como inferência, análise crítica, identificação de pontos de vista e estabelecimento de relações entre textos e contextos. A leitura literária recebe destaque especial, sendo entendida como direito cultural das crianças e condição fundamental para ampliação do repertório simbólico, da imaginação e da sensibilidade estética.
Quanto à produção de escrita, o documento orienta que escrever deve ser uma atividade dotada de sentido social. Isso implica propor situações reais de produção textual, nas quais os estudantes tenham objetivos comunicativos claros, interlocutores definidos e oportunidade de revisar suas produções. O foco desloca-se da simples cópia ou preenchimento de lacunas para processos de autoria, planejamento, textualização e reescrita. A escrita passa a ser compreendida como prática cultural e instrumento de participação social.
No eixo da oralidade, o currículo reconhece a importância da linguagem falada como objeto legítimo de ensino. Durante muito tempo, a oralidade ocupou lugar secundário na escola, subordinada à escrita. O Currículo da Cidade supera essa hierarquia ao valorizar debates, apresentações orais, reconto de histórias, entrevistas, argumentação e escuta qualificada. Ensinar oralidade significa ampliar a capacidade de expressão dos estudantes e prepará-los para participar de diferentes situações comunicativas públicas e privadas.
Já a análise linguística é tratada de maneira reflexiva e contextualizada. Em vez de priorizar listas de regras desarticuladas do uso real da língua, o documento propõe que a reflexão sobre ortografia, pontuação, morfossintaxe, coesão e escolhas vocabulares ocorra a partir dos textos lidos e produzidos pelos estudantes. A gramática, nessa perspectiva, torna-se instrumento para compreender e aperfeiçoar práticas de linguagem, e não fim em si mesma.
Outro princípio central do Currículo da Cidade é a compreensão do texto como unidade básica de ensino. Isso significa que o trabalho pedagógico deve partir de textos reais que circulam socialmente: contos, poemas, reportagens, receitas, cartas, notícias, verbetes, histórias em quadrinhos, campanhas publicitárias, textos digitais, entre outros. Tal escolha metodológica aproxima a escola das práticas sociais contemporâneas de linguagem e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa. Ao trabalhar com textos reais, o professor permite que os estudantes compreendam finalidades comunicativas, características composicionais e efeitos de sentido próprios de cada gênero textual.
O currículo também revela forte compromisso com a equidade e com a inclusão. Ao reconhecer que os estudantes possuem trajetórias distintas e diferentes formas de acesso à cultura escrita, o

documento orienta práticas pedagógicas que considerem ritmos de aprendizagem, necessidades específicas e múltiplos repertórios culturais. A noção de justiça curricular aparece justamente nesse esforço de garantir que todos aprendam, e não apenas aqueles que já chegam à escola com maiores oportunidades socioculturais.

Nesse sentido, a valorização da diversidade linguística merece destaque. O documento reconhece que os estudantes são falantes de variedades legítimas da língua portuguesa e que cabe à escola ampliar repertórios sem estigmatizar modos de falar vinculados a grupos sociais específicos. Trata-se de postura relevante em uma cidade marcada por intensos fluxos migratórios internos e externos, múltiplas identidades culturais e desigualdades históricas. O ensino da norma-padrão ocorre, portanto, como ampliação de possibilidades comunicativas e não como negação das identidades linguísticas dos estudantes.

Outro aspecto inovador refere-se à noção de território educativo. O Currículo da Cidade entende que aprender não se restringe aos limites físicos da sala de aula. A cidade é concebida como espaço formador, repleto de oportunidades culturais e educativas. Museus, bibliotecas públicas, centros culturais, parques, feiras livres, equipamentos esportivos, patrimônio histórico e a própria memória dos bairros tornam-se recursos pedagógicos potentes. Essa perspectiva amplia a relação entre escola e comunidade, fortalecendo vínculos e tornando a aprendizagem mais situada socialmente.

Os documentos complementares da Prefeitura reforçam ainda a importância da avaliação diagnóstica e formativa. Em vez de centrar-se apenas em resultados finais ou classificatórios, a avaliação é compreendida como processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens. Cabe ao professor observar avanços, identificar dificuldades, registrar percursos e reorganizar intervenções pedagógicas. Tal entendimento aproxima a avaliação de sua função pedagógica e formativa. Também se destaca a valorização do planejamento coletivo entre docentes e do trabalho colaborativo nas unidades escolares. O currículo reconhece que a qualidade da prática pedagógica depende de espaços institucionais de estudo, reflexão e troca de experiências entre professores, coordenação pedagógica e equipe gestora. Em uma rede extensa e diversa como a de São Paulo, essa dimensão coletiva torna-se essencial para garantir coerência curricular e fortalecimento profissional.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento atribui centralidade à alfabetização articulada ao letramento. Isso significa que o ensino do sistema de escrita deve ocorrer simultaneamente à inserção das crianças em práticas reais de leitura e escrita. A criança aprende sobre letras, sílabas e convenções ortográficas enquanto escuta histórias, produz textos, lê títulos, interpreta cartazes e participa de situações comunicativas significativas. Essa concepção supera dicotomias entre alfabetizar e letrar, integrando ambas as dimensões do processo educativo. Além disso, o Currículo da Cidade dialoga com pautas contemporâneas relacionadas aos direitos humanos, à educação antirracista, à igualdade de gênero, à sustentabilidade e à convivência democrática. Tais temas transversais reforçam a compreensão de que ensinar Língua Portuguesa também envolve formar sujeitos críticos, capazes de interpretar discursos, posicionar-se eticamente e participar da transformação social.

Desse modo, o Currículo da Cidade de São Paulo revela compromisso consistente com a democratização do conhecimento linguístico e com a construção de uma escola pública inclusiva, crítica e socialmente referenciada. Ao articular fundamentos teóricos sólidos com orientações pedagógicas concretas, o documento oferece bases importantes para que o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais promova não apenas domínio técnico da escrita, mas efetiva participação das crianças nas práticas culturais e sociais da linguagem.

OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS

Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais relacionam-se diretamente à formação de sujeitos capazes de participar das práticas sociais de linguagem com autonomia, criticidade e criatividade. Não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de formar leitores, produtores de texto e interlocutores competentes em diferentes contextos. Entre os objetivos centrais destacam-se o desenvolvimento da autonomia leitora, a

ampliação do repertório cultural e literário, a produção de textos com sentido e finalidade social, a valorização das diferentes variedades linguísticas e o fortalecimento da autoria infantil.
Além disso, o ensino da Língua Portuguesa deve favorecer a capacidade argumentativa dos estudantes, a escuta respeitosa, a análise crítica de discursos e a reflexão sobre o funcionamento da língua em uso. Tais aprendizagens são fundamentais para a participação democrática em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações.
Os documentos municipais ressaltam que garantir o direito à aprendizagem da língua significa assegurar oportunidades concretas de acesso à cultura escrita. Isso envolve livros de qualidade, mediação docente qualificada, ambientes alfabetizadores, tempos pedagógicos adequados e experiências significativas de leitura e escrita.
Assim, a escola não forma apenas alunos alfabetizados, mas cidadãos capazes de compreender textos complexos, posicionar-se diante de problemas sociais, dialogar com diferentes perspectivas e atuar eticamente no espaço público.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A organização do trabalho pedagógico precisa considerar práticas que articulem os diferentes eixos da linguagem e respeitem os tempos, ritmos e experiências das crianças. Nos anos iniciais, ensinar exige sensibilidade para observar hipóteses infantis, acompanhar percursos singulares e criar situações desafiadoras de aprendizagem.
No campo da leitura, é essencial oferecer diversidade textual e experiências cotidianas de contato com livros e outros suportes escritos. A leitura feita pelo professor, as rodas literárias, a escolha autônoma de obras e o empréstimo de livros para casa são práticas valorizadas pela rede municipal. Tais ações contribuem para a formação do comportamento leitor e para a construção de vínculos afetivos com a literatura.
Quanto à produção escrita, a escola precisa propor situações reais de comunicação. As crianças devem escrever convites, listas, cartas, relatos, pequenos livros, legendas, notícias e outros textos que tenham finalidade concreta. Além disso, é importante compreender a escrita como processo, envolvendo planejamento, textualização, revisão e reescrita.
No eixo da oralidade, torna-se necessário reconhecer a fala como objeto legítimo de ensino. Debates, entrevistas, rodas de conversa, apresentações orais, dramatizações e reconto de histórias favorecem a argumentação, a escuta ativa e a adequação linguística às diferentes situações comunicativas.
Já a análise linguística deve emergir das práticas reais de uso da língua. Questões ortográficas, pontuação, coesão textual, concordância e ampliação vocabular podem ser discutidas a partir dos textos lidos e produzidos pelos estudantes, evitando exercícios mecânicos e descontextualizados.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E PROJETOS DE LETRAMENTO

Os documentos municipais destacam a relevância das sequências didáticas e dos projetos de letramento como formas potentes de organização do ensino. As sequências didáticas permitem aprofundar o trabalho com determinados gêneros textuais, garantindo progressão das aprendizagens e sistematização de conhecimentos.
Já os projetos de letramento aproximam a escola das práticas sociais reais. Produção de jornal escolar, campanhas de conscientização, feiras literárias, livros de memórias do bairro, correspondência entre turmas e podcasts são exemplos de propostas que atribuem sentido concreto à leitura e à escrita.
Essas metodologias favorecem a interdisciplinaridade, o protagonismo infantil e o engajamento dos estudantes, além de romperem com rotinas fragmentadas e pouco significativas.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DIVERSIDADE

A Rede Municipal de São Paulo possui trajetória importante na construção de políticas voltadas à educação para as relações étnico-raciais. Tal compromisso repercute diretamente no ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a linguagem também produz representações, identidades e desigualdades.
Nesse campo, torna-se fundamental incluir obras com protagonismo negro, estudar autores negros brasileiros, valorizar narrativas africanas e afro-brasileiras, problematizar estereótipos presentes em

textos e mídias e incentivar produções autorais relacionadas à identidade e ao pertencimento.
Os documentos municipais defendem que a diversidade não seja tratada como tema pontual, restrito a datas comemorativas, mas como princípio permanente da ação pedagógica. Dessa forma, o ensino da língua contribui para o reconhecimento das múltiplas vozes presentes na escola pública e para a construção de uma sociedade mais justa.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Apesar dos avanços teóricos, metodológicos e curriculares observados nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais ainda enfrenta desafios concretos no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se as desigualdades sociais que impactam diretamente o percurso educativo das crianças, especialmente no que se refere ao acesso à cultura escrita fora da escola. Muitos estudantes chegam à instituição com experiências diversificadas de contato com livros, narrativas, tecnologias e práticas leitoras, enquanto outros dependem quase exclusivamente da escola para vivenciar tais oportunidades. Essa realidade exige que a instituição escolar assuma papel ainda mais decisivo na democratização do acesso à linguagem.
Outro aspecto relevante diz respeito à heterogeneidade das turmas. Em uma mesma sala de aula convivem crianças com diferentes ritmos de aprendizagem, repertórios culturais, hipóteses sobre a escrita, modos de expressão e necessidades específicas. Tal diversidade, longe de ser um problema em si, demanda planejamento pedagógico sensível, estratégias diversificadas e acompanhamento contínuo, de modo que todos possam avançar em seus processos de aprendizagem.
Somam-se a isso questões estruturais que atravessam o trabalho docente, como a escassez de tempo destinado ao planejamento, o excesso de demandas burocráticas e a necessidade permanente de formação continuada. Muitas vezes, o professor precisa conciliar tarefas administrativas com a complexidade do trabalho pedagógico, o que pode limitar a elaboração de propostas mais consistentes e reflexivas. Além disso, as rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas tornam indispensável a atualização constante dos profissionais da educação.
Outro desafio importante refere-se à distância existente entre o currículo prescrito e o currículo efetivamente vivido nas escolas. Embora os documentos oficiais apresentem concepções avançadas e propostas coerentes com os debates contemporâneos, sua concretização depende de condições materiais adequadas, tempos institucionais de estudo, gestão democrática, apoio pedagógico e valorização docente. Sem esses elementos, corre-se o risco de que o currículo permaneça apenas no plano das intenções.
Entretanto, também se evidenciam caminhos promissores para o fortalecimento do ensino de Língua Portuguesa. Entre eles, destacam-se a valorização da leitura literária cotidiana, a ampliação e renovação dos acervos escolares, a integração entre sala de aula, biblioteca e sala de leitura, o uso crítico e intencional das tecnologias digitais, o planejamento colaborativo entre professores e o acompanhamento individualizado das aprendizagens. Também merece destaque a articulação entre escola, famílias e comunidade, reconhecendo que a educação linguística se amplia quando diferentes espaços sociais dialogam entre si.
Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a linguagem como direito humano e condição de participação social. Quando a escola garante às crianças acesso qualificado à leitura, à escrita e à oralidade, amplia-se significativamente a possibilidade de aprendizagem efetiva para todos os estudantes, fortalecendo trajetórias escolares mais justas, inclusivas e emancipadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais, à luz do Currículo da Cidade de São Paulo e dos documentos orientadores da Rede Municipal, deve ser compreendido como um processo amplo de inserção das crianças nas práticas sociais de linguagem. Tal perspectiva supera a compreensão limitada de alfabetização centrada apenas no domínio técnico do código escrito e reafirma uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos estudantes, com a equidade e com a participação democrática na vida social.

Nesse cenário, o professor ocupa papel fundamental como mediador das aprendizagens, responsável por organizar experiências pedagógicas significativas que articulem leitura, escrita, oralidade e análise linguística de maneira contextualizada, crítica e inclusiva. Sua atuação exige sensibilidade para reconhecer os diferentes percursos de aprendizagem, valorizar os repertórios culturais trazidos pelas crianças e promover intervenções que ampliem suas possibilidades de expressão e compreensão do mundo.

A escola pública, por sua vez, consolida-se como espaço privilegiado de produção cultural, circulação de saberes, convivência com a diversidade e garantia de direitos. Quando assegura o acesso qualificado à linguagem escrita e oral, a escola contribui para reduzir desigualdades históricas e fortalecer o protagonismo infantil, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de pensar, criar, argumentar e participar socialmente.

Conclui-se, portanto, que ensinar Língua Portuguesa nos anos iniciais significa formar leitores, escritores e falantes críticos, capazes de interpretar discursos, produzir sentidos, construir identidades e atuar na transformação da realidade em que vivem. Trata-se de uma tarefa essencial para a consolidação de uma educação pública democrática, inclusiva e socialmente referenciada, que reconhece a linguagem como direito humano e como instrumento de emancipação individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CANDAU, V. M. Educação intercultural e cotidiano escolar. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura. Campinas: Pontes, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade: Língua Portuguesa. São Paulo, 2019.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.