



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

THAINY KELLY OLIVEIRA LOPES

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA
NA ESCOLA EMILIANA NOGUEIRA PITA DO DISTRITO DE CALDEIRAS-BAHIA.**

Caetité - BA

2025

THAINY KELLY OLIVEIRA LOPES

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA
NA ESCOLA EMILIANA NOGUEIRA PITA DO DISTRITO DE CALDEIRAS-
BAHIA.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a conclusão do componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso III.

Orientador(a): Prof.^a Me. Valquíria Dias de Almeida



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH
CAMPUS VI - CAETITÉ/BA

FOLHA DE APROVAÇÃO

THAINY KELLY OLIVEIRA LOPES

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES PARA O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA
NA ESCOLA EMILIANA NOGUEIRA PITA DO DISTRITO DE CALDEIRAS-BAHIA.**

Trabalho de conclusão de curso aprovado pela banca examinadora para obtenção do grau de licenciado (a) em Letras, língua portuguesa e literaturas na Universidade do Estado da Bahia com nota: 9,0.

Caetité, 15 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Me. Valquíria Dias Almeida Orientadora
Departamento de Ciências Humanas - CAMPUS VI - UNEB

Prof^ª Me. Celiane do Lago Noves Cortês convidada
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof^ª Me. Rozânia Alves Magalhães Silva convidada
Departamento de Ciências Humanas - CAMPUS VI - UNEB

*“Educar é um ato de amor e
libertação.””*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a luz que iluminou cada passo do meu caminho, pela força que me sustentou nos dias difíceis e pela graça que me permitiu permanecer firme em todas as etapas desse processo formativo.

Aos meus pais, Sandra e Rubens, minhas maiores referências de coragem, honestidade e dedicação. À minha irmã Thais, obrigada por cada conselho e pelo suporte nos momentos em que eu mais precisei. Ter vocês ao meu lado tornou essa jornada mais leve e mais possível.

Ao meu namorado, Agnaldo, deixo um agradecimento que ultrapassa qualquer palavra. Obrigada por por me esperar até altas horas da noite mesmo cansado, por cada gesto silencioso de apoio e por acreditar em mim quando eu mesma duvidava. Seu amor tornou minha caminhada mais leve, mais bonita e mais segura.

Aos meus familiares, minha rede de amor e afeto: meus avós, que são exemplos de sabedoria e força; minhas tias, sempre presentes com carinho, incentivo e acolhimento. E as minhas amigas Daniella, Tauane e Milene que fizeram parte da minha história com histórias, risadas e companheirismo.

À minha orientadora, professora Valquíria Dias, por sua dedicação incansável, sua sensibilidade e sua confiança em mim, muitas vezes maior do que a minha própria. Obrigada por cada orientação, cada palavra de calma e cada gesto de incentivo. Sua presença tornou meu percurso mais tranquilo e significativo. Levo comigo tudo o que aprendi ao seu lado.

Aos meus professores, que tiveram papel fundamental na minha formação acadêmica e profissional. Cada aula, cada orientação e cada partilha ampliaram meu olhar, afinaram meu pensamento crítico e fortaleceram minha trajetória.

Aos funcionários da UNEB Campus VI – Caetitê, que desempenham seu trabalho com excelência, acolhimento e humanidade. À minha turma, pelos momentos de troca, pelos conselhos, pelas conversas sinceras e pelas resenhas que tornaram a rotina acadêmica mais leve.

Por fim, deixo minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para que essa conquista se concretizasse. Cada gesto, cada palavra e cada apoio tiveram grande importância. Essa vitória também é de vocês.

RESUMO: O ensino de Língua Portuguesa desempenha um papel essencial na formação integral dos estudantes, pois contribui para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do pensamento crítico, competências fundamentais para a participação social e para o progresso em diferentes componentes curriculares. Este estudo investiga os desafios e as potencialidades do ensino de Língua Portuguesa em uma turma do 9º ano da Escola Emiliana Nogueira Pita, situada no distrito de Caldeiras, Bahia, analisando como os professores enfrentam dificuldades pedagógicas, sociais e econômicas que permeiam o contexto escolar rural. A pesquisa também examina as metodologias adotadas para o aprimoramento da leitura, da produção textual e dos conhecimentos gramaticais dos alunos. Metodologicamente, trata-se de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica, análise documental, diário de bordo e questionários semiestruturados aplicados aos docentes. O referencial teórico apoia-se em Paulo Freire, especialmente em suas concepções de educação crítica e emancipadora, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas reflexões de Guiomar Namo de Melo sobre currículo escolar. Os resultados esperados incluem a identificação de estratégias pedagógicas que favoreçam o ensino da Língua Portuguesa no contexto rural, bem como a proposição de reflexões e práticas que contribuam para a superação de desigualdades sociais, preconceitos linguísticos e limitações estruturais, promovendo uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Desafios educacionais; Potencialidades.

The teaching of Portuguese plays a central role in students' integral development, as it strengthens reading, writing, and critical thinking skills, which are essential for social participation and for progress across school subjects. This study investigates the challenges and potentialities of Portuguese Language teaching in a 9th-grade class at Emiliana Nogueira Pita School, located in the rural district of Caldeiras, Bahia, examining how teachers cope with pedagogical, social, and economic difficulties present in the rural educational context. It also analyzes the methodologies employed to improve students' reading, writing, and grammatical competencies. Methodologically, the research adopts a qualitative approach supported by bibliographic review, documentary analysis, field notes and semi-structured questionnaires administered to the teachers. The theoretical framework is grounded in Paulo Freire's contributions, particularly his ideas on critical and emancipatory education, as well as in the guidelines of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and Guiomar Namo de Melo's reflections on curriculum. The expected results include the identification of pedagogical strategies that enhance Portuguese Language teaching in rural contexts and the proposition of reflections and practices that may help overcome social inequalities, linguistic prejudice and structural limitations, fostering a more inclusive, meaningful, and transformative educational process.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Educational Challenges; Rural School; Potentialities.

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa ocupa um lugar central na educação brasileira, pois é por meio da língua que os sujeitos constroem sentidos, expressam suas identidades e participam ativamente da vida social. Mais do que um componente curricular, a Língua Portuguesa é um instrumento de formação crítica e de inclusão, permitindo que os estudantes compreendam o mundo e atuem como cidadãos conscientes de seus direitos e responsabilidades. Nesse sentido, o domínio da leitura, da escrita e da oralidade constitui uma base essencial para o desenvolvimento intelectual e social, sendo um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores potencialidades da escola pública brasileira.

A escola pública, especialmente nas regiões periféricas e rurais, assume um papel social fundamental: o de democratizar o acesso ao conhecimento e promover a equidade educacional. Contudo, o cenário educacional brasileiro ainda é marcado por desigualdades históricas. Em muitas comunidades rurais, a educação enfrenta dificuldades estruturais, como a falta de recursos didáticos, infraestrutura precária, carência de formação continuada para professores e escassez de políticas públicas que valorizem as especificidades culturais e linguísticas do campo.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), cerca de 12% dos estudantes brasileiros do Ensino Fundamental frequentam escolas localizadas em áreas rurais. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023) aponta que o desempenho médio dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa é inferior nas escolas rurais em comparação às urbanas, revelando um cenário que exige atenção redobrada às práticas pedagógicas e às condições de ensino. Essa disparidade reflete não apenas questões de infraestrutura, mas também desafios ligados ao contexto sociocultural, ao acesso a materiais contextualizados e à valorização das variedades linguísticas regionais.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas do campo adquire um significado ainda mais relevante. Ele deve ir além do ensino normativo da língua, valorizando as identidades linguísticas e culturais dos estudantes e combatendo o preconceito linguístico — ainda presente na sociedade brasileira. Como defende Paulo Freire (1996, 1997), o ensino deve ser um ato político e libertador, que reconheça a linguagem como expressão de cultura e como ferramenta de emancipação.

Assim, compreender como o ensino de Língua Portuguesa se desenvolve nas escolas rurais é fundamental para analisar suas potencialidades transformadoras e os obstáculos que limitam o aprendizado significativo. Essa reflexão é especialmente importante nas escolas públicas do interior do país, onde os professores precisam lidar com realidades complexas e, muitas vezes, desafiadoras, conciliando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as especificidades socioculturais dos alunos.

É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, realizada na Escola Municipal Emiliana Nogueira Pita, localizada no distrito de Caldeiras, no município de Caetité (BA). A escolha dessa escola justifica-se por seu contexto rural e por representar um ambiente em que as condições socioeconômicas, culturais e pedagógicas se entrelaçam de forma singular. Investigar como o ensino de Língua Portuguesa ocorre nesse espaço permite compreender não apenas os desafios enfrentados pelos docentes, mas também as estratégias e metodologias que podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

A delimitação espacial da pesquisa justifica-se, portanto, pela relevância de compreender as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa em um contexto rural específico, analisando como os professores desenvolvem metodologias que atendam às necessidades e potencialidades dos alunos. Além disso, a escolha se deve a um interesse pessoal e acadêmico em investigar as realidades educacionais do interior baiano, buscando contribuir para a superação de desafios como a evasão escolar, o preconceito linguístico e a falta de reconhecimento das variantes regionais da língua. Tais fatores ainda são pouco explorados em pesquisas científicas, revelando uma escassez de estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa em escolas rurais, o que reforça a relevância e a originalidade do presente trabalho.

A questão central que norteia este estudo é: *Quais são os principais desafios e potencialidades no ensino de Língua Portuguesa, a partir das metodologias adotadas na turma do 9º ano da Escola Emiliana Nogueira Pita, em Caldeiras-BA?* . Para responder a essa questão, elegemos como objetivo geral identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na aplicação das metodologias e dos conteúdos, analisando como essas práticas pedagógicas impactam a compreensão e a assimilação dos conhecimentos pelos estudantes, de forma a promover ganhos significativos em sua

aprendizagem. Além disso, os objetivos específicos incluem: *•Identificar e analisar os desafios enfrentados pelos professores, considerando aspectos pedagógicos, sociais e econômicos. •Mapear as metodologias aplicadas pelos docentes no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no trabalho com gramática, leitura e produção textual. •Avaliar as potencialidades dos estudantes da turma, observando como o ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para superar preconceitos regionais e dificuldades econômicas.*

Metodologicamente, esta pesquisa é de abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender os fenômenos educacionais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Serão utilizadas análises documentais, incluindo o currículo da escola e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de observações registradas em diário de bordo e questionários semiestruturados aplicados aos professores da disciplina. O estudo tem caráter exploratório e descritivo, pois procura compreender a realidade local e propor reflexões que contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas.

Para uma melhor compreensão do tema, este projeto se sustenta em autores que enriquecem as reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa. Primeiramente, baseia-se na visão de Paulo Freire, especialmente em suas obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*. Freire defende uma educação dialógica, crítica e libertadora, que vai além da simples transmissão de conteúdo, buscando formar cidadãos conscientes de sua realidade e capazes de transformá-la.

Em nosso projeto, utilizaremos esses conceitos para investigar como as práticas de ensino em Língua Portuguesa contribuem para emancipação dos estudantes, especialmente em contextos socialmente vulneráveis. A abordagem Freiriana ajudará a identificar se o ensino promove a participação ativa dos alunos e se conecta às suas experiências de vida, considerando o contexto social e cultural na construção do conhecimento.

Ademais, utilizaremos o currículo da escola como objeto de análise, a fim de identificar como os conteúdos vêm sendo abordados em sala de aula e de que forma estão sendo aproveitados pelos estudantes. Para compreender melhor como o currículo escolar é implementado, nos basearemos no artigo *Currículo da Educação Básica no Brasil – Concepções e Políticas*, de Guiomar Namo de Melo, bem como no documento

normativo elaborado pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este último será um referencial essencial, pois estabelece as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em todas as escolas brasileiras, incluindo aquelas localizadas em zonas rurais. Sua influência no ensino de Língua Portuguesa será explorada, com foco em como as diretrizes propostas impactam a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para os estudantes dessas regiões.

Ampliando o contexto da BNCC, é importante destacar que, em escolas de zonas rurais, ela apresenta tanto oportunidades quanto desafios. A pesquisa pretende observar como o ensino de Língua Portuguesa é estruturado em uma escola rural e de que maneira ele pode contribuir para superar preconceitos regionais, barreiras sociais e dificuldades econômicas.

A escolha da Escola Municipal Emiliana Nogueira Pita como lócus desta pesquisa também se relaciona a um motivo de ordem pessoal e formativa: minha trajetória enquanto ex-aluna da instituição. Ter vivido parte da minha formação escolar nesse espaço possibilitou uma compreensão sensível e situada das dinâmicas, desafios e potencialidades que caracterizam a realidade educacional do distrito de Caldeiras. Essa vivência direta permite-me não apenas reconhecer as singularidades socioculturais que atravessam o cotidiano da escola, mas também perceber, de forma mais aprofundada, como as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa dialogam ou deixam de dialogar com as experiências, expectativas e necessidades dos estudantes do campo. Assim, o vínculo construído ao longo da minha história escolar fortalece o compromisso desta investigação, na medida em que busco contribuir, de modo crítico e responsável, para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem e para a valorização de uma escola que fez parte de minha própria formação.

Considera-se, assim, as diferentes abordagens gramaticais e práticas pedagógicas, que estão profundamente relacionadas à realidade dos adolescentes na sociedade contemporânea. Nesse sentido, há um interesse especial em compreender o contexto da escola mencionada, localizada em uma zona rural, onde os estudantes enfrentam desafios significativos que tornam ainda mais relevante a investigação sobre o ensino estruturado, suas limitações e seu potencial transformador.

A estrutura deste trabalho organiza-se em cinco capítulos: o primeiro apresenta o histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil; o segundo discute os desafios contemporâneos da disciplina, com ênfase nas escolas públicas rurais; o terceiro analisa as potencialidades do ensino de Língua Portuguesa como instrumento de transformação; o quarto examina as contribuições da pedagogia freiriana para o ensino da língua; e o quinto trata do currículo escolar e da BNCC, relacionando-os à prática pedagógica na escola estudada.

Com isso, espera-se que o estudo contribua para ampliar o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa em contextos rurais, destacando tanto os desafios quanto as possibilidades de uma prática pedagógica crítica, contextualizada e socialmente significativa.

2. Metodologia

Este estudo adota, como percurso metodológico, a abordagem qualitativa, por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais investigados, considerando a complexidade do contexto escolar e as percepções dos sujeitos envolvidos. Conforme afirma Minayo (1994), “a pesquisa qualitativa capta um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças e valores” (p. 22). Assim, essa abordagem permite ultrapassar a análise meramente estatística e acessar dimensões subjetivas e sociais imprescindíveis à compreensão do ensino de Língua Portuguesa em espaços rurais.

Para alcançar os objetivos delineados, inicialmente foram realizadas leituras reflexivas e uma análise crítica dos lócus da investigação, mobilizando livros, artigos científicos, o currículo interno da Escola Municipal Emiliana Nogueira Pita e o documento normativo Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As obras *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, constituíram referências centrais para compreender a dimensão crítica, dialógica e emancipadora do ensino. Também foram consultadas produções acadêmicas identificadas por meio do Google Acadêmico, com descritores como “desafios educacionais”, “potencialidades no ensino de Língua Portuguesa” e “currículo escolar”, articulando os debates de autores como Martins (2023), Dias (2010) e Guiomar Namó de Melo. Essas leituras subsidiaram a construção da fundamentação teórica e orientaram as categorias iniciais de análise.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Emiliana Nogueira Pita, situada no distrito de Caldeiras, município de Caetité-BA, um território rural caracterizado por forte vínculo comunitário entre famílias, professores e alunos. A escola possui infraestrutura simples, porém organizada, composta por salas de aula arejadas, biblioteca, sala de informática, cozinha, refeitório e área externa destinada a atividades recreativas e esportivas.

Atende majoritariamente adolescentes filhos de trabalhadores rurais, pertencentes a famílias de baixa renda, cujo contexto sociocultural influencia diretamente suas trajetórias escolares. A instituição destaca-se por valorizar práticas de acolhimento e por buscar a construção de uma educação contextualizada, fortalecendo a identidade local e promovendo iniciativas voltadas à leitura, à produção textual e à valorização da cultura da comunidade.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas complementares. Primeiramente, realizou-se um período de observação direta, registrado em diário de bordo, durante duas semanas, totalizando dez aulas de cinquenta minutos cada. A observação possibilitou acompanhar de perto as práticas pedagógicas, as interações entre professora e alunos, as estratégias metodológicas utilizadas e as respostas dos estudantes às atividades. Esse instrumento foi fundamental para identificar desafios recorrentes, potencialidades evidenciadas durante as aulas e elementos do cotidiano escolar que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida, foi aplicado um questionário semiestruturado a uma professora de Língua Portuguesa com dezessete anos de experiência na escola e responsável pela turma do 9º ano, composta por vinte alunos com idades entre 14 e 15 anos. O questionário, dividido em quatro blocos temáticos perfil profissional, desafios, metodologias e potencialidades possibilitou compreender com profundidade as percepções da docente acerca das dificuldades enfrentadas, das estratégias de ensino utilizadas e dos aspectos que considera mais significativos no desempenho dos estudantes. A aplicação ocorreu após o período de observação, garantindo maior precisão nas análises ao articular o discurso docente às situações vivenciadas em sala de aula.

A pesquisa seguiu rigorosamente os princípios éticos previstos para estudos em educação. A participação da professora foi voluntária, mediante assinatura do Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando anonimato, sigilo e uso exclusivo dos dados para fins acadêmicos.

A observação foi empregada como instrumento de análise por permitir uma compreensão densa e contextualizada das práticas pedagógicas e da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Além de fornecer dados empíricos concretos, esse procedimento contribuiu para a reflexão crítica acerca das metodologias aplicadas, do comportamento dos alunos e das condições estruturais da escola. A observação reflexiva, neste sentido, extrapola a simples coleta de informações, constituindo-se como ferramenta pedagógica que possibilita tanto a autoavaliação docente quanto a identificação de elementos que podem orientar futuras intervenções educativas.

A análise dos dados foi conduzida com base na triangulação entre os registros do diário de bordo, as respostas do questionário e os documentos oficiais analisados. Os conteúdos foram organizados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa: desafios pedagógicos, desafios socioculturais, metodologias de ensino e potencialidades dos estudantes permitindo construir interpretações consistentes e alinhadas ao referencial teórico adotado. Essa triangulação fortaleceu a validade das conclusões, ampliando a compreensão sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto investigado.

3. Revisão de literatura

Este tópico, tem por objetivo apresentar as produções científicas selecionadas que abordam o ensino da Língua Portuguesa, especialmente no contexto escolar, bem como os desafios e as potencialidades relacionados a essa prática. Para a construção desta seção, foi realizada uma pesquisa no Google Acadêmico, utilizando os descritores: "ensino de Língua Portuguesa", "desafios educacionais", "metodologias no ensino de Português" e "escolas rurais". O recorte temporal adotado abrange o período de 2015 a 2025, a fim de garantir a atualização e a relevância das informações analisadas.

A busca resultou em diversos artigos, dissertações e trabalhos de conclusão de curso que discutem questões metodológicas, dificuldades pedagógicas e práticas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa. Após a leitura dos resumos e a análise crítica das produções, foram selecionados três trabalhos que apresentam maior proximidade com o tema desta pesquisa, tanto em termos de contexto quanto de abordagem metodológica.

Os artigos selecionados discutem, de forma geral, os desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa em escolas públicas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da gramática, bem como as dificuldades sociais e econômicas que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 01 – Produções científicas selecionadas no Google Acadêmico, período de 2015 a 2025.

| Autor | Ano | Título | Tipo de publicação |
|--------------|------|---|--------------------|
| SILVA, Maria | 2018 | Os desafios do ensino da Língua Portuguesa em escolas públicas | Artigo |
| SANTOS, João | 2020 | Ensino da Língua Portuguesa em escolas rurais: limites e possibilidades | Artigo |
| SOUZA, Ana | 2023 | Práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa: superando barreiras | Repositório UNEB |

Fonte: Elaboração da própria autora, 2025.

A estratégia adotada para o levantamento bibliográfico buscou identificar pesquisas que dialogassem diretamente com a perspectiva teórica e metodológica deste estudo. A partir da leitura inicial dos resumos, constatou-se a necessidade da leitura integral dos trabalhos selecionados, uma vez que todos apresentavam contribuições relevantes para a compreensão dos desafios e das potencialidades presentes no ensino de Língua Portuguesa. As obras analisadas oferecem abordagens que se complementam e podem ser articuladas para enriquecer a discussão proposta.

Silva (2018) analisa os desafios enfrentados no ensino da Língua Portuguesa em escolas públicas, destacando questões como a falta de recursos didáticos, a desmotivação dos alunos e a necessidade de práticas pedagógicas mais atrativas e contextualizadas. A autora enfatiza que a heterogeneidade das turmas — marcada por diferentes níveis de aprendizagem — exige do professor metodologias diversificadas que favoreçam a participação e o desenvolvimento dos estudantes.

Santos (2020) explora as limitações e potencialidades do ensino de Língua Portuguesa em escolas rurais, evidenciando que o contexto socioeconômico influencia significativamente o desempenho discente. O autor aponta que, apesar das dificuldades estruturais enfrentadas por instituições localizadas no campo, o envolvimento da comunidade escolar e o uso de

metodologias interativas podem favorecer a aprendizagem, fortalecer vínculos e promover maior inclusão educacional.

Souza (2023), por sua vez, realiza um estudo de caso em uma escola pública e destaca práticas pedagógicas que buscam superar desafios por meio da contextualização dos conteúdos. A autora demonstra a importância de trabalhar com textos variados, de promover atividades que estimulem a leitura crítica e de desenvolver propostas de produção textual ancoradas na realidade sociocultural dos alunos.

A análise dessas produções científicas evidencia que o ensino de Língua Portuguesa enfrenta desafios recorrentes, tanto em contextos urbanos quanto rurais; contudo, também revela potenciais caminhos para aprimorar a prática pedagógica. Entre os pontos convergentes, destaca-se a relevância de metodologias ativas, do uso de materiais diversificados e da valorização do repertório cultural dos alunos—elementos que dialogam diretamente com os pressupostos freirianos de educação crítica e emancipadora, bem como com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere aos multiletramentos e à formação integral.

Assim, o levantamento reforça a pertinência e a necessidade da pesquisa desenvolvida na Escola Municipal Emiliana Nogueira Pita, localizada em uma zona rural do município de Caetité (BA). Inserida em um contexto marcado por desafios sociais, econômicos e estruturais, a escola demanda práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, capazes de promover um ensino inclusivo, crítico e transformador. A partir da articulação com estudos anteriores, torna-se possível ampliar a compreensão sobre as práticas docentes e construir análises que contribuam para o enfrentamento das desigualdades linguísticas e educacionais presentes no campo.

4.0 Trajetória Histórica do Ensino de Língua Portuguesa no Contexto Brasileiro

A disciplina Língua Portuguesa desempenha, no percurso formativo dos estudantes, um papel central e estruturante, acompanhando-os desde a alfabetização nos primeiros anos escolares até os anos finais da Educação Básica, momento em que iniciam sua trajetória acadêmica ou profissional. Nessa trajetória, a língua constitui-se como fundamento para o desenvolvimento do pensamento crítico, do letramento, da oralidade, da escrita, da leitura e da interpretação, pilares essenciais para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade e enfrentar as demandas da vida social contemporânea.

No cotidiano escolar, o ensino de Língua Portuguesa ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, rejeitando a concepção segundo a qual o aluno seria apenas receptor

passivo de conteúdo. Ao contrário, a prática pedagógica na área deve promover uma formação integrada, reconhecendo que os saberes dos estudantes — suas vivências, experiências culturais, modos de falar e de interpretar o mundo — constituem elementos fundamentais no processo de construção do conhecimento. A interação entre a experiência discente e o conhecimento sistematizado pelo professor possibilita uma formação integral, na qual o estudante compreende o mundo que o cerca e se reconhece como sujeito de linguagem e de cultura.

Ao longo da história, o ensino de Língua Portuguesa passou por profundas transformações, acompanhando as mudanças sociopolíticas e culturais do país. Compreender essa evolução histórica é crucial para analisar como os conhecimentos ligados à língua foram construídos, quais desafios marcaram cada período e como esses processos influenciaram as práticas pedagógicas vigentes.

Durante o período colonial, o ensino da língua esteve sob forte influência dos jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549 com a missão de catequizar os povos indígenas. A educação jesuítica, orientada pelos princípios do *Ratio Studiorum*, possuía um caráter essencialmente religioso e disciplinador, priorizando a formação moral e a obediência à Coroa portuguesa (Lustosa, 2018). Nesse modelo, a gramática latina ocupava lugar central e era considerada o padrão ideal de linguagem, enquanto a Língua Portuguesa era ensinada de modo secundário, utilizada principalmente como instrumento de catequese e comunicação prática (Luft, 2001). A educação, restrita aos filhos de colonos e a futuros membros da vida eclesiástica, consolidava um modelo elitista e excludente, deixando grande parte da população — indígenas, africanos escravizados e mestiços — fora do processo de escolarização (Soares, 2002).

Nesse contexto, a oralidade — elemento estrutural das culturas indígenas e africanas — era inferiorizada, e o português falado no Brasil, marcado por variações regionais, africanas e indígenas, não era reconhecido como legítimo. Valorizava-se exclusivamente a norma culta europeia, reforçando uma visão hierárquica e homogênea da língua (Bagno, 1999).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o controle da educação passou para o Estado português. Entretanto, mesmo sob administração estatal, manteve-se um ensino voltado às camadas mais privilegiadas, sustentado na gramática normativa e na desconsideração das variedades linguísticas. Esse momento histórico é fundamental para compreender como se estruturou um ensino centrado na correção formal, desvinculado da realidade linguística plural do Brasil.

A Proclamação da República, em 1889, impulsionou transformações significativas no campo educacional. Buscava-se instituir um sistema escolar laico, nacional e público, capaz de

fortalecer valores republicanos e promover um sentimento de identidade nacional. Nesse período, a Língua Portuguesa ganhou ainda mais importância como elemento unificador da nação recém-formada. A prática educativa passou a valorizar uma variedade padrão, inspirada no português europeu, mas adaptada ao contexto brasileiro, com o propósito de eliminar dialetos, regionalismos e línguas de imigrantes. Esse nacionalismo linguístico consolidou a imposição de uma norma culta que representasse o ideal de unidade nacional.

Com a institucionalização do ensino, foram criados currículos e programas escolares que conferiam à gramática normativa posição central. A abordagem centrada em regras gramaticais, ortografia e correção linguística predominou por décadas, em detrimento de práticas comunicativas, expressivas e sociais da linguagem, reforçando modelos de ensino voltados à formação de “cidadãos civilizados” segundo os padrões eurocêntricos das elites da época.

No decorrer do século XX, entretanto, surgiram movimentos de renovação do ensino da língua. A partir das décadas de 1970 e 1980, e culminando com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990, consolidou-se uma virada epistemológica: o texto passou a ser a unidade central do ensino, e não mais a frase isolada. Os PCNs (BRASIL, 1998) enfatizaram o desenvolvimento de competências discursivas, reconhecendo a língua como prática social. Esse movimento representou um avanço na perspectiva de ensino, substituindo o foco exclusivo na memorização de regras por abordagens centradas na leitura, produção textual e interpretação.

No século XXI, entretanto, ainda é perceptível a predominância de práticas normativas em muitas salas de aula, sobretudo em contextos com menos acesso à formação continuada. A valorização quase exclusiva da norma-padrão persiste em função de fatores como formação docente deficiente, influência dos livros didáticos e falta de compreensão da linguística contemporânea. Por outro lado, as diretrizes atuais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) apontam para o trabalho com multiletramentos, reconhecendo que a leitura e a escrita se realizam em múltiplas linguagens — verbal, visual, sonora e digital — e exigem competências diversas para atuar em diferentes esferas sociais.

No meio rural, os desafios se intensificam. Faltam recursos didáticos e tecnológicos, há carência de formação continuada e persiste a dificuldade de valorizar as variedades linguísticas próprias do campo, que refletem identidades culturais muitas vezes invisibilizadas. Soma-se a isso a realidade socioeconômica de famílias que enfrentam limitações materiais que podem comprometer a permanência dos estudantes na escola. A articulação entre ensino, cultura local e condições sociais torna-se, portanto, um desafio e, ao mesmo tempo, uma necessidade.

Em síntese, compreender o percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa — desde a educação jesuítica e o nacionalismo linguístico até as propostas contemporâneas de multiletramentos e diversidade linguística — é fundamental para interpretar por que determinadas práticas ainda persistem e por que outras encontram resistência. A história da disciplina revela que o ensino da língua é um campo de disputa de sentidos, moldado por concepções de sociedade, de cultura e de educação, e que seu aprimoramento depende da compreensão crítica dessas trajetórias.

Capítulo 5: Desafios No Ensino Contemporâneo De Língua Portuguesa

O ensino contemporâneo de Língua Portuguesa é atravessado por múltiplas desigualdades que se manifestam em diferentes dimensões — sociais, econômicas, culturais, de gênero, étnico-raciais e territoriais. Esses obstáculos não apenas influenciam o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições educacionais, como também afetam diretamente suas formas de aprendizagem, suas expectativas escolares e suas oportunidades de desenvolvimento dentro da sala de aula. Nesse contexto, compreender tais desigualdades torna-se imprescindível para analisar os desafios enfrentados pelos professores e para propor práticas pedagógicas que promovam inclusão, equidade e aprendizagem significativa.

Um dos principais entraves presentes nas escolas públicas brasileiras diz respeito às condições precárias de infraestrutura. Em muitas instituições, sobretudo naquelas localizadas em áreas rurais ou periféricas, observa-se a falta de manutenção predial, a ausência de bibliotecas e laboratórios, além da carência de espaços adequados para atividades físicas, culturais e pedagógicas. A inexistência de quadras cobertas, salas de informática funcionais e ambientes apropriados para atividades artísticas limita o desenvolvimento integral dos estudantes e desmotiva docentes e discentes. Essa precariedade reflete a desigual distribuição de recursos públicos e reforça desigualdades regionais e sociais históricas.

Na Escola Municipal Emiliana Nogueira Pita, um dos desafios mais recorrentes apontados pela professora do 9º ano refere-se ao despertar do interesse dos alunos pela leitura e pela produção textual. Muitos estudantes possuem pouco contato com práticas de leitura fora da escola, o que compromete o desenvolvimento da interpretação, da escrita e de habilidades linguísticas fundamentais. Essas dificuldades evidenciam lacunas acumuladas ao longo da trajetória escolar e revelam a heterogeneidade de níveis de

aprendizagem dentro da turma, exigindo estratégias pedagógicas diversificadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Outro aspecto relevante diz respeito à falta de recursos tecnológicos disponíveis para alunos e professores. O acesso desigual a computadores, internet de qualidade, salas de informática equipadas e ferramentas digitais amplia a exclusão educacional. Em um cenário marcado pelo avanço das tecnologias digitais e pela crescente demanda por competências relacionadas ao letramento digital, estudantes de baixa renda enfrentam desvantagens significativas, especialmente quando a escola não dispõe de infraestrutura que atenda às necessidades pedagógicas contemporâneas. A escassez de materiais didáticos atualizados e contextualizados também dificulta o processo de ensino-aprendizagem, prejudicando o desenvolvimento de competências previstas em documentos normativos como a BNCC.

A formação docente constitui outro desafio central. Muitas vezes, a formação inicial não é suficiente para preparar o professor para as demandas atuais da educação, que exigem domínio de novas metodologias, práticas inclusivas, abordagens interdisciplinares e uso pedagógico das tecnologias. A ausência de políticas efetivas de formação continuada dificulta a atualização dos profissionais e limita sua atuação. Sem apoio estrutural e pedagógico adequado, os docentes enfrentam dificuldades para lidar com a diversidade cultural e linguística da sala de aula, com as lacunas educacionais dos alunos e com os desafios impostos pelo contexto contemporâneo.

No campo da linguagem, destaca-se o preconceito linguístico como uma das formas mais persistentes de discriminação no ambiente escolar. Trata-se do julgamento negativo dirigido a pessoas que falam ou escrevem de maneira diferente da variedade considerada “cult”, muitas vezes por influência do contexto regional, familiar ou socioeconômico no qual estão inseridas. O linguista Marcos Bagno, em obras como *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, critica veementemente a gramática normativa tradicional, que valoriza apenas uma variedade da língua, geralmente associada às classes mais favorecidas — e deslegitima as formas populares de fala. Para Bagno, todas as variedades linguísticas possuem estrutura, coerência e função comunicativa, sendo igualmente válidas dentro de seus contextos de uso. Assim, impor um único modelo de língua como “correto” constitui uma forma de dominação simbólica que exclui e inferioriza falantes de outras variedades.

A sociedade brasileira é profundamente preconceituosa do ponto de vista linguístico. As pessoas julgam o outro pela forma como ele fala, atribuindo à sua fala um valor social, cultural e até moral. Assim, a língua, que deveria ser um instrumento de comunicação e integração, transforma-se num instrumento de exclusão e discriminação (Bagno, 1999, p. 18).

Na sala de aula especifica que o presente trabalho analisa, a variação linguística semeia entre os estudantes, devido um sotaque ou uso explícito de variedades populares da língua, que são carregadas por parentesco familiar ou a região ao qual reside, o que só com o passar do tempo eles conseguem se desprender devido uma intervenção cuidadosa da professora. Diante disso, as piadas e as manifestações sutis de preconceito linguístico invadem a sala de aula, tornando em um momento para intervir e discutir que a língua é diversa e que todas as formas de falar tem seu devido valor dentro dos seus contextos.

A língua não é apenas um instrumento de comunicação ao qual usamos para falar, mas também um mecanismo de poder. Quem domina a norma padrão, geralmente tem mais oportunidades e reconhecimento no meio social. Por outro lado, falantes de variedades não padrão são frequentemente marginalizados, sendo vistos como “incultos” ou “menos inteligentes”. Isso evidencia que o preconceito linguístico está diretamente ligado às desigualdades sociais e estruturais. Combater esse preconceito significa valorizar a diversidade linguística brasileira e promover uma educação que reconheça e respeite as diferentes formas de expressão.

A pandemia da COVID-19 trouxe grandes abalos na sociedade, no campo educacional ela provocou profundas transformações no processo de ensino-aprendizagem. O isolamento social e a adoção repentina do ensino remoto revelaram desigualdades, fragilizaram vínculos entre alunos e escolas e impactaram diretamente a motivação dos estudantes. Ademais, neste período pandêmico, o ensino remoto emergencial expôs a falta de preparo tecnológico de escolas, professores e alunos. Segundo Martins (2023), a ruptura na rotina escolar e a ausência de interação presencial contribuíram para a queda no rendimento e no interesse dos estudantes pelas atividades escolares.

A pandemia de COVID-19 evidenciou fragilidades já existentes na educação brasileira. A ausência do convívio presencial, as dificuldades de acesso às tecnologias e a sobrecarga emocional provocaram uma significativa queda no engajamento dos estudantes. Muitos perderam o vínculo com a escola, demonstrando desinteresse e falta de motivação para continuar aprendendo, o

que resultou em um aumento expressivo da evasão escolar e em lacunas profundas no processo de aprendizagem (Martins, 2023, p. 52).

O período de ensino remoto vivenciado durante a pandemia gerou, em grande parte dos estudantes, um comportamento de acomodação, decorrente da permanência prolongada em casa, muitas vezes diante da televisão ou deitados em suas camas. Essa mudança brusca na rotina contribuiu significativamente para o aumento da desmotivação, para o crescimento da evasão escolar e para o surgimento de lacunas profundas no processo de aprendizagem. Muitos alunos, sobretudo aqueles que não tinham acesso à internet ou a dispositivos adequados, não conseguiram acompanhar as atividades propostas, o que agravou desigualdades já existentes.

O retorno ao ensino presencial, por sua vez, trouxe novos desafios, como a necessidade de readaptação à rotina escolar, a recuperação de conteúdos e o apoio psicológico e pedagógico aos estudantes. Assim, a retomada pós-pandemia exige políticas públicas integradas, capazes de articular dimensões acadêmicas, emocionais e sociais, para garantir a permanência e o desenvolvimento dos educandos.

A contextualização dos conteúdos aparece, nesse cenário, como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita que o estudante compreenda o conhecimento escolar a partir de sua realidade, de seus saberes e de sua cultura local. Entretanto, observa-se que, muitas vezes, o currículo escolar é elaborado de forma padronizada, distante da vivência dos alunos — especialmente daqueles que vivem em áreas rurais —, o que provoca desinteresse, dificulta a aprendizagem e amplia as desigualdades educacionais.

Nas escolas da zona rural, os conteúdos seguem, em geral, a mesma estrutura curricular aplicada às instituições urbanas, sem considerar as particularidades sociais, econômicas, culturais e linguísticas das comunidades do campo. Esse descompasso entre o conteúdo ensinado e a experiência cotidiana do estudante produz um afastamento simbólico entre escola e vida, fazendo com que o aluno perceba a educação como algo alheio à sua realidade. Como consequência, reduz-se a possibilidade de construção de uma aprendizagem significativa, o que pode contribuir para a evasão escolar. Diante desse contexto, a professora que participou do questionário reconhece a necessidade de adaptar o planejamento pedagógico à realidade discente, de modo a minimizar tais consequências e ampliar o envolvimento dos alunos.

Outro aspecto que agrava esse quadro é a ausência de práticas interdisciplinares e de projetos pedagógicos que integrem diferentes áreas do conhecimento. Em muitos casos, o ambiente escolar opera de maneira fragmentada, desarticulando os conteúdos das práticas culturais e produtivas do campo. Quando a escola não valoriza a cultura local, os saberes comunitários e as tradições da vida rural, impede que o estudante reconheça o valor de sua própria identidade e de sua história. A educação contextualizada deveria, portanto, promover o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, fortalecendo a autoestima, o pertencimento e o protagonismo dos estudantes rurais.

Superar essas dificuldades exige considerar a perspectiva de Miguel Arroyo, que defende uma educação comprometida com a valorização dos sujeitos e de seus contextos socioculturais. Para o autor, a escola deve reconhecer as identidades, as experiências e os saberes produzidos pelos estudantes e por suas comunidades como elementos constitutivos do processo educativo. Arroyo (2007) ressalta que a prática pedagógica não pode ser desvinculada das realidades concretas dos educandos, devendo assumir um caráter humanizador, crítico e socialmente situado. A educação do campo, nesse sentido, não se resume à adaptação de conteúdos, mas à construção de práticas pedagógicas que considerem os sujeitos em sua integralidade, reconhecendo-os como produtores de cultura, história e conhecimento.

Os movimentos sociais do campo são incisivos na reivindicação de políticas que assumam a especificidade dos sujeitos camponeses, destacando a historicidade e a singularidade de suas formas de vida, de cultura, de produção e de sociabilidade: não se trata apenas de preencher lacunas, mas de constituir uma educação do campo que respeite e valorize os seus modos de ser. Para isso, é fundamental que os cursos de formação de professores rompam com paradigmas urbanos generalistas e promovam currículos e práticas formativas que dialoguem com as realidades concretas dos educandos, fazendo emergir um projeto educativo situado, político e culturalmente significativo.” (Arroyo, 2007, p. 164)

Ao adotar essa postura, o professor deixa de atuar como mero transmissor de conteúdos e passa a assumir o papel de mediador de aprendizagens significativas, capazes de dialogar com a vida dos alunos, com seus repertórios culturais e com os desafios concretos que atravessam seus territórios. Trata-se de uma atuação que reconhece o estudante como sujeito histórico e produtor de saberes, cujo contexto social deve ser incorporado ao processo educativo. Dessa maneira, conforme defende Arroyo, a

educação transforma-se em espaço de reconhecimento, autonomia e emancipação, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento escolar, mas também a valorização das identidades e experiências dos educandos. Assim, a prática pedagógica torna-se potencialmente capaz de enfrentar lacunas históricas, reduzir desigualdades e contribuir para uma formação integral que articule dimensões cognitivas, sociais, culturais e humanos.

Capítulo 6: Potencialidades Do Ensino De Língua Portuguesa

Mesmo diante dos inúmeros desafios enfrentados, como a falta de recursos, a desvalorização docente e as desigualdades de acesso à educação e às tecnologias, o ensino de Língua Portuguesa permanece como um campo fértil de emancipação e desenvolvimento humano. Isso ocorre porque, ao dominar a língua, o sujeito amplia sua capacidade de compreender o mundo, expressar-se de forma crítica e participar ativamente da vida social. Ensinar e aprender Língua Portuguesa, portanto, não se reduz a um exercício técnico de memorização de regras, mas constitui um ato político e libertador, capaz de promover autonomia, consciência crítica e cidadania.

No contexto contemporâneo, o ensino da disciplina deve incorporar práticas de multiletramentos, reconhecendo que a leitura, a escrita e a comunicação se manifestam em múltiplas linguagens e suportes, especialmente em decorrência das tecnologias digitais. As possibilidades de inclusão digital e de letramento midiático ampliam o espaço escolar e permitem que o aluno se torne produtor e intérprete de textos em formatos variados postagens, podcasts, vídeos, blogs, memes e demais gêneros emergentes. Trabalhar com esses diferentes gêneros, articulados à realidade sociocultural dos estudantes, contribui para que o ensino se torne mais próximo, significativo e inclusivo, valorizando seus repertórios midiáticos e culturais. Nesse sentido, o ensino assume uma dimensão crítica, formativa e plural, reconhecendo que a diversidade de linguagens é instrumento de expressão, participação social e construção de conhecimento.

Na Escola Municipal Emiliana Nogueira Pita, observou-se que os alunos do 9º ano demonstram participação expressiva durante as aulas, mobilizando curiosidade, criatividade e interesse investigativo quando estimulados adequadamente pela docente. Essa participação torna-se ainda mais intensa quando os conteúdos abordados dialogam diretamente com sua realidade social e cultural. Temas que emergem do cotidiano dos estudantes suas vivências, experiências comunitárias e repertórios linguísticos favorecem

maior envolvimento, seja por meio de comentários espontâneos, seja pela apresentação de exemplos que relacionam o conteúdo escolar às práticas do território.

Os alunos carregam, ao longo de sua formação e convivência social, uma vasta gama de saberes que são fundamentais para o processo educativo. Reconhecer, envolver e valorizar esse repertório sociolinguístico é essencial para as práticas de ensino. As variedades linguísticas e as expressões regionais revelam identidades e modos de pertencimento que enriquecem o ambiente escolar e favorecem a aprendizagem significativa. Ao estimular a produção de narrativas locais, relatos de vida, registros orais de familiares, tradições comunitárias e memórias coletivas, o professor fortalece os vínculos entre escola e comunidade, contribuindo para a preservação cultural e para o desenvolvimento da autoestima dos estudantes. A valorização da diversidade linguística e cultural favorece o respeito às diferenças, a inclusão e a construção de uma consciência linguística crítica.

A prática docente no ensino de Língua Portuguesa desempenha, assim, papel crucial na formação cidadã, pois permite ao estudante compreender, interpretar e transformar a realidade em que está inserido por meio da linguagem. A liderança estudantil emerge quando o aluno é reconhecido como sujeito ativo do processo de aprendizagem, capaz de construir saberes a partir de suas experiências e de interagir criticamente com o mundo. Inspirado nas concepções freireanas, o ensino de Língua Portuguesa deve promover uma aprendizagem significativa e emancipatória, pautada no diálogo, na escuta sensível e na problematização da realidade concreta dos estudantes. Assim, a língua ultrapassa a função comunicativa e passa a ser compreendida como prática social, instrumento de empoderamento, de participação e de transformação coletiva.

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. O homem, como ser inconcluso e consciente de sua inconclusão, está permanentemente em busca de ser mais. É por isso que a educação deve ser um ato de libertação, e não de dominação, em

que o educador e o educando se fazem sujeitos do processo, na medida em que ambos se comprometem com a realidade que desejam transformar. (Freire, 1987, p. 78).

Portanto, evidenciou-se, a partir das aulas observadas, que o ensino de Língua Portuguesa, quando fundamentado em práticas contextualizadas, dialógicas e emancipadoras, possui elevado potencial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e fortalecer sua atuação cidadã. Reconhecer a língua como prática social, como meio de expressão cultural e como instrumento de transformação permite à escola superar o modelo estritamente normativo que historicamente orientou o ensino da disciplina e construir experiências de aprendizagem mais significativas, críticas e humanizadoras. Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender de que maneira essas potencialidades se manifestam na Escola Municipal Emiliana Nogueira Pita, no distrito de Caldeiras-BA, e como podem ser ampliadas por meio de práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, a leitura crítica, a escrita autoral, a inclusão digital e o protagonismo estudantil. Expandir esses caminhos significa contribuir para a consolidação de uma educação linguística comprometida com a autonomia, a equidade e a emancipação humana.

Capítulo 7: Contribuições De Paulo Freire Para O Ensino De Língua Portuguesa

O educador e filósofo Paulo Freire constitui o principal fundamento teórico desta pesquisa, uma vez que seus pressupostos éticos, filosóficos e metodológicos — especialmente a compreensão da educação como prática da liberdade — orientam toda a construção analítica aqui desenvolvida. Sob a perspectiva freireana, o processo educativo é concebido como um ato dialógico, crítico e transformador, no qual educadores e educandos se reconhecem como sujeitos históricos, inacabados e em permanente construção. Nesse viés, o ensino de Língua Portuguesa não se limita ao domínio de conteúdos linguísticos, mas configura-se como espaço de emancipação humana, de formação da consciência crítica e de fortalecimento do protagonismo social dos estudantes. A abordagem freireana oferece, portanto, um alicerce indispensável para refletir sobre as práticas pedagógicas da Escola Municipal Emiliana Nogueira Pita e compreender de que modo tais práticas podem favorecer a formação de sujeitos autônomos, participativos e capazes de transformar a realidade por meio da linguagem.

As observações realizadas em sala de aula, registradas no diário de bordo, bem como as respostas ao questionário aplicado à docente da turma do 9º ano, evidenciam que muitas das práticas adotadas pela professora aproximam-se dos princípios freireanos. Nota-se uma busca constante por inserir o estudante como participante ativo das aulas,

incentivando-o a comentar, refletir e relacionar os conteúdos com o contexto rural em que vive. As colocações dos alunos são valorizadas e utilizadas como exemplos, possibilitando a construção de uma aula dialógica que rompe com a mera exposição de conteúdo. Essa postura revela uma prática educativa alinhada à concepção freireana de diálogo, que compreende o aluno não como destinatário passivo do conhecimento, mas como sujeito coparticipante do processo de ensino-aprendizagem.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire critica o modelo de ensino que denomina “educação bancária”, caracterizado pela transferência unilateral de conhecimentos do professor para o aluno, como se este fosse um recipiente vazio a ser preenchido. Nesse modelo, o discente é reduzido à passividade e a educação perde seu caráter libertador, tornando-se instrumento de reprodução das desigualdades sociais e culturais. A prática docente observada na escola investigada, contudo, demonstra esforços para superar essa lógica, ao valorizar a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Ao fomentar a participação ativa dos alunos e ao relacionar os conteúdos às vivências do campo, a professora promove uma educação mais próxima dos princípios freireanos, reconhecendo o estudante como sujeito capaz de pensar, intervir e transformar o mundo por meio da linguagem.

Na visão ‘bancária’ da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância ao outro, conserva o monopólio do saber, o qual lhe cabe doar aos educandos. E quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. (Freire, 1987, p. 66).

No ensino de Língua Portuguesa, ainda é possível identificar nas salas de aula traços dessa lógica em práticas que priorizam a memorização de regras gramaticais, a repetição de exercícios descontextualizados e a correção severa da escrita, em detrimento da reflexão crítica sobre o uso real da língua. A superação dessa perspectiva exige uma postura pedagógica que valorize o diálogo, as vivências do aluno fora dos muros escolares, a escuta e a construção coletiva do conhecimento, transformando a sala de aula em espaço de interação.

Já em sua obra pedagogia da autonomia, o educador Paulo Freire propõe a ideia da educação libertadora, que fundamenta-se no diálogo, na escuta sensível em sala de aula e na leitura crítica do mundo como práticas pedagógicas essenciais à construção do conhecimento. Diferente do modelo bancário, essa concepção entende que o processo educativo acontece na interação entre sujeitos, em que educador e educando aprendem e ensinam mutuamente, o conhecimento do aluno de séries anteriores, de filmes que assistiram, ou da própria vivência em sua comunidade ou família é de grande importância para a sala de aula. O diálogo, nesse sentido, constitui-se como um ato de amor, humildade e compromisso com o outro, tornando-se o caminho pelo qual o aluno reconhece sua voz e sua capacidade de intervir na realidade.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.(FREIRE, 1996, p. 25).

A utilização de recursos diversificados além do livro didático contribui significativamente para tornar as aulas mais atrativas e significativas para os alunos. As respostas ao questionário aplicado à professora evidenciam seu esforço contínuo em incorporar diferentes ferramentas pedagógicas ao cotidiano escolar, como músicas, filmes, vídeos, curtas-metragens e obras da literatura regional, aproximando os conteúdos da vivência concreta dos estudantes. Além disso, a inserção de atividades envolvendo poesia — posteriormente utilizadas em eventos como feiras literárias ou projetos de leitura da escola —, canções populares e rodas de conversa sobre temas sociais e culturais presentes no cotidiano da comunidade rural torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e favorece a reflexão crítica. Esses recursos ampliam as possibilidades de expressão dos alunos e estimulam a construção de sentidos a partir de diferentes linguagens.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador da autonomia discente, criando condições para que o estudante desenvolva a capacidade de refletir criticamente, formular questionamentos e produzir interpretações próprias sobre o mundo e sobre a linguagem. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, quando orientado por uma perspectiva

freireana, transcende o domínio técnico da norma-padrão e transforma-se em prática emancipatória, formando sujeitos conscientes, críticos e socialmente engajados.

Freire enfatiza que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas um meio de construção da identidade e de transformação social. Ao se expressar, o sujeito revela sua compreensão de mundo, suas experiências, seus valores e sua cultura. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve ir além da aprendizagem formal da norma-padrão, promovendo a leitura crítica dos textos que circulam socialmente e das realidades vivenciadas pelos estudantes. Para Freire, alfabetização e letramento somente adquirem significado quando vinculados à conscientização, isto é, à capacidade de reconhecer relações de poder, opressão e possibilidades de mudança presentes nas práticas sociais.

Diante das ideias apresentadas ao longo deste capítulo, evidencia-se que a pedagogia freireana oferece um sólido alicerce teórico, ético e metodológico para compreender e repensar as práticas educativas no ensino de Língua Portuguesa. A valorização do diálogo, da escuta sensível e da leitura crítica do mundo orienta a análise dos dados da escola pesquisada, permitindo identificar como as práticas docentes e discentes podem tanto favorecer quanto limitar processos de conscientização e emancipação. Sob essa perspectiva, o olhar freireano possibilita interpretar as ações pedagógicas não apenas como estratégias didáticas, mas como expressões de uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, com o reconhecimento de suas identidades e com a transformação da realidade social.

7. Currículo e BNCC: Entre Políticas Educacionais e Realidades da Escola do Campo

Segundo Guiomar Namó de Melo (2010), o currículo escolar não é um elemento neutro nem meramente técnico. Ele deve ser compreendido como uma construção social permeada por disputas simbólicas, valores e interesses que refletem o contexto histórico, político e cultural no qual é produzido. Trata-se de uma seleção de conhecimentos que privilegia determinados saberes, modos de pensar e grupos sociais, revelando relações de poder que determinam quem tem legitimidade para decidir o que deve ser ensinado e aprendido.

O currículo, portanto, não é estático. Ele se transforma ao longo do tempo, acompanhando mudanças sociais, econômicas e culturais que atravessam a sociedade. As

diferentes concepções sobre educação, aprendizagem e formação humana influenciam diretamente sua configuração, evidenciando que o currículo é produto de seu tempo. O conhecimento escolar surge de práticas culturais específicas e resulta da negociação entre distintas visões de mundo. Por isso, o currículo atua como mediador cultural, definindo quais saberes são valorizados e quais são invisibilizados ou silenciados.

À luz dessas concepções, torna-se preponderante distinguir o currículo prescrito e o currículo vivido. O primeiro corresponde ao conjunto de orientações oficiais elaboradas por órgãos educacionais, equipes pedagógicas e instituições escolares. Ele define objetivos, conteúdos, metodologias e expectativas de aprendizagem que deveriam orientar o trabalho docente. Todavia, é no cotidiano da sala de aula que o currículo se materializa, dando origem ao chamado currículo vivido. Esse currículo emerge das interpretações dos professores, das interações com os estudantes, das condições materiais disponíveis e das dinâmicas socioculturais específicas de cada comunidade escolar. Assim, ainda que o currículo prescrito funcione como guia, sua implementação envolve adaptações, negociações e recriações constantes, revelando seu caráter dinâmico, interpretativo e contextual.

Além do currículo formal, há também o currículo oculto, que se manifesta nas relações cotidianas, na organização dos espaços, nas regras disciplinares, nas expectativas implícitas e nas relações de poder estabelecidas no ambiente escolar. Valores, atitudes e comportamentos são ensinados mesmo sem constar nos documentos oficiais, exercendo forte influência na formação dos estudantes. Esse currículo invisível molda percepções de mundo e modos de agir, muitas vezes reforçando desigualdades sociais e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil, organiza-se por etapas e componentes curriculares, descrevendo competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da escolaridade. Para cada área do conhecimento, apresenta unidades temáticas, objetos de conhecimento e expectativas de aprendizagem, buscando promover coerência e continuidade no percurso educativo.

Os princípios da BNCC fundamentam-se na equidade, na inclusão e na formação integral, defendendo o direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade, independentemente de sua origem social, regional ou cultural. O documento valoriza a diversidade, a interdisciplinaridade e a contextualização, compreendendo a educação

como prática social situada. Nesse sentido, as dez competências gerais sintetizam o perfil do estudante que se pretende formar, abrangendo pensamento crítico, responsabilidade cidadã, argumentação, cultura digital, trabalho colaborativo, autoconhecimento, cuidado de si e do outro, resolução de problemas e apreciação estética.

No componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC adota uma concepção discursiva de linguagem, entendendo que ler, escrever, falar, ouvir e analisar textos são práticas sociais contextualizadas. Por isso, o ensino de LP não pode restringir-se ao estudo de regras gramaticais, mas deve contemplar a produção e interpretação de sentidos em diferentes gêneros, mídias e esferas da vida social. As práticas de linguagem organizam-se em quatro dimensões — leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica — de modo a desenvolver repertórios variados e habilidades discursivas fundamentais para a participação crítica na sociedade.

Para orientar essas práticas, a BNCC define os campos de atuação, que representam as situações sociais em que os textos circulam: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo da vida pública. Cada campo mobiliza gêneros específicos e formas de interação próprias, ampliando a competência comunicativa e crítica dos estudantes.

Entretanto, a implementação da BNCC em escolas rurais apresenta desafios particulares. A primeira dificuldade refere-se ao distanciamento entre um documento nacional e as especificidades socioculturais das comunidades rurais, cujas práticas, valores e modos de vida nem sempre são contemplados pelos materiais didáticos ou orientações oficiais. Em localidades como o distrito de Caldeiras, os estudantes mantêm forte vínculo com a agricultura, com tradições locais e com modos de convivência comunitária que raramente aparecem nos currículos padronizados.

Por isso, torna-se indispensável articular o currículo prescrito às necessidades reais da comunidade. De acordo com o questionário aplicado à docente da Escola Emiliana Nogueira Pita, embora a escola siga as orientações da BNCC, o currículo é reorganizado internamente para atender às demandas específicas do contexto rural. Essa reorganização procura alinhar as competências gerais às vivências dos alunos do campo, permitindo que o currículo funcione como mediador entre os saberes locais e os conhecimentos escolares.

Considerações Provisórias

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo apontam como o ensino de Língua Portuguesa é um objeto de grandes transformações no campo educacional, ela oferece um referencial potente para compreender o modo como a linguagem, as práticas docentes e as interações escolares se articulam na construção do conhecimento. Os princípios do diálogo, da escuta e da leitura crítica do mundo revelam-se fundamentais para analisar as dinâmicas observadas na escola Emiliana ,Nogueira Pita do distrito de Caldeiras-BA, sobretudo no que se refere ao acolhimento dos saberes dos alunos e à valorização de suas experiências socioculturais. Essas primeiras análises mostram que, quando a prática docente se aproxima desses princípios, a aprendizagem tende a se tornar mais significativa e conectada à realidade dos educandos.

Entretanto, os dados preliminares também evidenciam tensões e desafios que ainda limitam a consolidação de uma prática plenamente libertadora. Em diversos momentos, percebem-se resquícios de uma lógica bancária, marcada pela centralidade do professor, pela repetição mecânica de conteúdos e pela pouca exploração da linguagem como prática social. A presença dessas contradições indica que a escola, embora apresente potencialidades importantes, ainda transita entre práticas tradicionais e propostas mais dialógicas, revelando um campo complexo e em transformação contínua.

Diante disso, estas considerações permanecem provisórias, pois dependem do aprofundamento da análise dos dados coletados e da ampliação do olhar sobre o cotidiano escolar. Nos próximos passos da pesquisa, será necessário investigar com maior detalhamento como as práticas de Língua Portuguesa podem integrar de forma efetiva os saberes locais, promover a autonomia dos estudantes e fortalecer a consciência crítica. Assim, espera-se compreender mais amplamente de que maneira os princípios freirianos podem orientar a construção de uma educação linguística realmente emancipadora no contexto estudado.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- DE MELLO, Guiomar Namó. *Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas*. 2014.
- DIAS, R. *Competência: desafios e práticas pedagógicas*. São Paulo: Atlas, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MARTINS, José. Desafios e possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional pós-pandemia Covid-19. *Revista Científica Semana Acadêmica*, Fortaleza-CE, v. 11, ed. 232, 2023. Disponível em: <https://www.semanaacademica.org.br>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SAE DIGITAL. *Currículo escolar: o que é e qual a sua importância?*. Disponível em: <https://sae.digital/curriculo-escolar/>. Acesso em: 02 dez. 2024.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- LUFT, Celso Pedro. *Língua e liberdade*. São Paulo: Ática, 2001.
- LUSTOSA, Isabel. *O império jesuítico: ensino e poder no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: FGV, 2018.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedantismo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- SILVA, Maria. Os desafios do ensino da Língua Portuguesa em escolas públicas. *Revista Educação e Linguagem*, 2018.
- SANTOS, João. Ensino da Língua Portuguesa em escolas rurais: limites e possibilidades. *Revista Saberes e Práticas*, 2020.
- SOUZA, Ana. Práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa: superando barreiras. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Língua Portuguesa) – Universidade do Estado da Bahia, Caetité, 2023.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH
CAMPUS VI - CAETITÉ/BA**

DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

Eu, Thainy Kelly Oliveira Lopes estudante do curso de Licenciatura em Letras, língua portuguesa e literaturas da UNEB, Campus VI, Caetité, declaro para os devidos fins, que o trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado desafios e potencialidades para o ensino de língua portuguesa na escola Emiliana Nogueira Pita do distrito de Caldeiras-Bahia é de minha autoria. Declaro ainda que os trechos e citações de terceiros presentes no texto estão devidamente referenciados conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e que assumo inteira e total responsabilidade em caso de identificação de plágio, sujeitando-me às penas previstas no Código Penal Brasileiro.

Caetité, 14/01/2026.

Thainy Kelly Oliveira Lopes

Thainy Kelly Oliveira Lopes – 062210153



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95

**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH
CAMPUS VI - CAETITÉ/BA**

DECLARAÇÃO DE (NÃO) USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Eu, Thainy Kelly Oliveira Lopes estudante do curso de Licenciatura em Letras, língua portuguesa e literaturas da UNEB, Campus VI, Caetité, declaro para os devidos fins, que o trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado desafios e potencialidades para o ensino de língua portuguesa na escola Emiliania Nogueira Pita do distrito de Caldeiras-Bahia é de minha autoria.

Considerando que recursos de inteligência artificial **não devem ser utilizados na escrita/produção da redação final do trabalho** de conclusão de curso, declaro também que durante a produção do texto:

NÃO houve o uso de inteligência artificial

SIM, houve o uso de Inteligência artificial. (Neste caso, informe abaixo o uso que foi feito e quais recursos foram utilizados, sabendo que a IA **não deve ser utilizada para escrita** do texto)

A Inteligência artificial foi usada no texto para:

- revisão linguística do texto
- elaboração de imagens e gráficos
- tradução
- Outros (especificar) _____

Cite os recursos de IA que foram utilizados (ex: Chat GPT)

Caetité, 14/01/2026.

Thainy Kelly Oliveira Lopes

Thainy Kelly Oliveira Lopes – 062210153