

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA E DA INCLUSÃO SOCIAL DA JUVENTUDE

El papel del profesor de lengua portuguesa en la promoción de la ciudadanía y la inclusión social entre los jóvenes

The role of the Portuguese Language Teacher in promoting citizenship and social inclusion among young people

Edson Laranjeira dos Santos¹

Edemilson Laranjeira dos Santos²

1 Doutorando em Ciências da Educação. Christian College of Educaler. E-mail: edsonlaranjeira44@gmail.com

2 Doutorando em Ciências da Educação. Christian College of Educaler. E-mail: edy-1000son@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho discute o papel do professor de Língua Portuguesa na promoção da cidadania e da inclusão social da juventude, considerando a escola como espaço de formação humana, participação social e reconhecimento das diferenças. Parte-se da compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa não deve restringir-se ao domínio técnico da norma escrita, mas precisa contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica, da argumentação, da escuta e da produção de sentidos em contextos sociais concretos. Tem como objetivo, analisar o papel do professor de Língua Portuguesa na promoção da cidadania e da inclusão social da juventude. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com seleção de produções nacionais publicadas entre 2022 e 2025, localizadas em periódicos científicos e repositórios acadêmicos. A análise evidenciou que a atuação docente pode favorecer práticas de letramento crítico, ampliar a participação juvenil, valorizar identidades historicamente silenciadas e fortalecer processos de inclusão, sobretudo entre jovens em situação de vulnerabilidade social, estudantes surdos, quilombolas e sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Conclui-se que o professor de Língua Portuguesa ocupa posição estratégica na construção de experiências pedagógicas voltadas à emancipação, ao pertencimento e ao protagonismo juvenil.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Cidadania. Inclusão social. Juventude. Letramento crítico.

Resumen

Este artículo analiza el rol del profesor de portugués en la promoción de la ciudadanía y la inclusión social entre los jóvenes, considerando la escuela como un espacio para el desarrollo humano, la participación social y el reconocimiento de las diferencias. Parte de la premisa de que la enseñanza del portugués no debe limitarse al dominio técnico de la norma escrita, sino que debe contribuir al desarrollo de la lectura crítica, la argumentación, la comprensión auditiva y la construcción de significado en contextos sociales concretos. Its objective is to analyze the role of the Portuguese language teacher in promoting citizenship and social inclusion among young people. Su objetivo es analizar el papel del profesor de lengua portuguesa en la promoción de la ciudadanía y la inclusión social entre los jóvenes. La investigación se desarrolló mediante una revisión bibliográfica, seleccionando publicaciones nacionales de 2022 a 2025, ubicadas en revistas científicas y repositorios académicos. El análisis mostró que la práctica docente puede favorecer las prácticas de alfabetización crítica, ampliar la participación juvenil, valorar las identidades históricamente silenciadas y fortalecer los procesos de inclusión, especialmente entre jóvenes en situación de vulnerabilidad social, estudiantes sordos, estudiantes quilombolas y aquellos inscritos en programas de educación para jóvenes y adultos. Se concluye que el profesor de portugués ocupa una posición estratégica en la construcción de experiencias pedagógicas orientadas a la emancipación, la pertenencia y el empoderamiento juvenil.

Palabras-clave: Lengua portuguesa. Ciudadanía. Inclusión social. Juventud. Alfabetización crítica.

Abstract

This study discusses the role of the Portuguese language teacher in promoting citizenship and social inclusion among young people, considering school as a space for human development, social participation and recognition of differences. It is based on the understanding that Portuguese language teaching should not be limited to the technical mastery of written language, but should also contribute to the development of critical reading, argumentation, listening and meaning-making in concrete social contexts. Its objective is to analyze the role of the Portuguese language teacher in promoting citizenship and social inclusion among young people. The research was carried out through a bibliographic review, selecting Brazilian studies published between 2022 and 2025 in scientific journals and academic repositories. The analysis showed that teaching practice can foster critical literacy, broaden youth participation, value historically silenced identities and strengthen inclusion processes, especially among socially vulnerable youth, deaf students, quilombola students and participants in Youth and Adult Education. It is concluded that the Portuguese language teacher occupies a strategic position in building pedagogical experiences aimed at emancipation, belonging and youth protagonism.

Keywords: Portuguese language. Citizenship. Social inclusion. Youth. Critical literacy.

1 INTRODUÇÃO

Discutir o ensino de Língua Portuguesa no cenário educacional contemporâneo exige ultrapassar a visão limitada de que essa área se resume à gramática normativa e ao treinamento mecânico da escrita. No cotidiano escolar, a linguagem organiza relações, constrói pertencimentos, expressa conflitos e permite que o sujeito compreenda o lugar que ocupa na sociedade. Quando a prática docente reconhece essa dimensão, a aula de Língua Portuguesa passa a dialogar com a cidadania, com o direito à voz e com a inserção social dos estudantes. Nessa direção, Thompson, Roque e Valadares (2022) defendem que o trabalho com o letramento crítico amplia a formação dos estudantes e favorece uma atuação mais autônoma diante das práticas sociais. Em sentido próximo, Almeida (2022) mostra que o próprio componente curricular de Língua Portuguesa, articulado à BNCC, abre espaço para uma formação crítica, ética e socialmente comprometida.

Esse debate ganha ainda mais relevância quando se observa a juventude brasileira marcada por desigualdades de classe, raça, território, acesso cultural e permanência escolar. Em muitos contextos, a escola é um dos poucos espaços institucionais em que jovens podem elaborar experiências, confrontar violências simbólicas e produzir discursos sobre si e sobre o mundo. Oliveira e Lima (2022), ao trabalharem com jovens em situação de vulnerabilidade social, evidenciam que a leitura literária vinculada à experiência concreta dos estudantes aproxima a linguagem da vida real e fortalece formas de reconhecimento. No mesmo horizonte, Lima (2023) mostra que o ensino de produção textual pode deixar de ser mera exigência avaliativa para tornar-se prática de compreensão social, especialmente quando atende sujeitos que convivem com exclusão e precariedade. Essas abordagens confirmam que o professor de

Língua Portuguesa não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de sentidos e oportunidades formativas. As referências citadas foram conferidas em periódicos e repositórios acadêmicos brasileiros.

A relevância deste estudo reside no fato de que a juventude demanda práticas pedagógicas mais conectadas com sua realidade social, cultural e linguística. Em vez de uma escola distanciada da experiência concreta dos alunos, torna-se necessário pensar um ensino que acolha diferenças, enfrente preconceitos e favoreça a participação. Sob essa perspectiva, o professor de Língua Portuguesa ocupa lugar central, pois trabalha com leitura, oralidade, escrita e interpretação, dimensões diretamente relacionadas à construção da autonomia e à inserção social. Diante disso, formula-se a seguinte problemática: de que maneira o professor de Língua Portuguesa pode contribuir, no espaço escolar, para a promoção da cidadania e da inclusão social da juventude?

O objetivo geral deste trabalho é analisar o papel do professor de Língua Portuguesa na promoção da cidadania e da inclusão social da juventude. Como objetivos específicos, busca-se compreender a relação entre ensino de língua e formação cidadã; discutir a atuação docente em contextos de inclusão social; e refletir sobre práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo juvenil e à transformação social.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Discutir o papel do professor de Língua Portuguesa na formação juvenil exige compreender que ensinar língua não equivale apenas a corrigir desvios ou reforçar padrões de escrita. A linguagem é uma prática social e, por isso, participa da construção das identidades, da leitura do mundo e do exercício da cidadania. Quando a escola trata a língua como experiência viva, o estudante passa a perceber que ler e escrever não são atos neutros, mas formas de interpretar a realidade e de posicionar-se diante dela. Thompson, Roque e Valadares (2022) associam o letramento crítico à formação integral, enquanto Almeida (2022) demonstra que a orientação curricular atual permite ao docente trabalhar competências ligadas à reflexão social, ética e cidadã. Nessa perspectiva, o professor deixa de ocupar uma função restrita à transmissão de regras e assume uma mediação que aproxima o conteúdo da vida concreta dos jovens.

Não basta verificar se o estudante identificou informações explícitas em um texto; torna-se necessário levá-lo a perceber quem fala, de onde fala, quem é silenciado e quais valores sustentam determinado discurso. Fernandes (2023) mostra que o letramento crítico, no ensino

médio, amplia as possibilidades de participação discente e provoca deslocamentos importantes na prática pedagógica. Martins e Amorim (2024), ao proporem unidade didática para curso técnico, reforçam que a leitura crítica pode ser trabalhada de modo planejado, articulando conteúdo linguístico e consciência social. Assim, o trabalho com textos precisa abrir espaço para problematizar relações de poder, desigualdade, preconceito e exclusão, sobretudo quando a juventude escolarizada convive diariamente com essas experiências.

No campo da inclusão social, o professor encontra desafios que envolvem diferenças linguísticas, culturais, sensoriais e raciais. A inclusão não se resume à presença física do estudante na sala de aula, pois exige condições de participação, reconhecimento e aprendizagem significativa. Guedes, Santos e Seixas (2023) evidenciam que o trabalho com alunas surdas exige sensibilidade docente, adaptação metodológica e compromisso com a comunicação efetiva. De forma complementar, Cunha (2025) discute o ensino da escrita em Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e mostra a necessidade de práticas coerentes com a educação bilíngue. Santos Junior e Lima (2024) reforçam essa mesma direção ao defenderem propostas que integrem multimodalidade, leitura e escrita de maneira mais acessível. Isso demonstra que a atuação do professor precisa considerar diferentes modos de aprender e de se expressar, sem reduzir o aluno à lógica da deficiência ou da inadequação.

A dimensão inclusiva também se fortalece quando o ensino enfrenta o racismo estrutural e valoriza saberes historicamente marginalizados. Batista e Portela (2024) argumentam que o currículo e o ensino da língua, em contexto quilombola, devem reconhecer identidades, ancestralidades e formas próprias de produção cultural. Jesus (2024) amplia esse debate ao tratar de políticas linguísticas antirracistas no currículo de Língua Portuguesa, mostrando que o ensino pode ser instrumento de reparação, visibilidade e justiça social. Em diálogo com essa proposta, Fernandes (2022) e Fonseca (2024) demonstram que a EJA constitui espaço fértil para práticas antirracistas e antissexistas, nas quais a linguagem funciona como meio de elaboração da experiência e de reposicionamento do sujeito. Nesse quadro, o professor de Língua Portuguesa participa diretamente da construção de ambientes pedagógicos mais democráticos, onde o estudante se vê representado, escutado e legitimado.

Entre jovens em situação de vulnerabilidade, a potência da aula aparece quando a escola acolhe repertórios culturais que, por muito tempo, foram tratados como marginais ou inadequados. Oliveira e Lima (2022) mostram que a leitura de textos próximos da realidade periférica favorece identificação, participação e diálogo. Lima (2023) também evidencia que o ensino de redação, quando desvinculado do mero treinamento formal, pode fortalecer a autoria e a consciência crítica de estudantes socialmente vulnerabilizados. Em chave semelhante,

Kretzmann e Vander Broock (2025) apontam que o rap e outras linguagens da cultura juvenil podem operar como caminhos pedagógicos para letramentos críticos e de reexistência. Isso revela que a promoção da cidadania passa pela valorização da voz juvenil e pelo reconhecimento de que linguagem, cultura e experiência social não podem ser separadas no trabalho escolar. As obras que sustentam esta fundamentação foram verificadas em periódicos e repositórios brasileiros.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza descritivo-analítica, desenvolvida com o propósito de compreender como o professor de Língua Portuguesa pode atuar na promoção da cidadania e da inclusão social da juventude.

A opção por esse percurso metodológico decorre da necessidade de reunir, examinar e interpretar produções acadêmicas recentes capazes de iluminar o debate proposto, permitindo a construção de uma análise fundamentada sobre práticas pedagógicas, letramento crítico, inclusão, diversidade e protagonismo juvenil. O recorte temático considerou o ensino de Língua Portuguesa em sua relação com formação cidadã, educação antirracista, inclusão de estudantes surdos, juventude em vulnerabilidade social e práticas de letramento socialmente situadas.

Para a composição do corpus, foram adotados os descritores “Língua Portuguesa”, “letramento crítico”, “cidadania”, “inclusão social” e “juventude”. Como critérios de inclusão, definiram-se: textos nacionais, publicados entre 2022 e 2025, escritos em língua portuguesa e vinculados diretamente ao tema do trabalho. Como critérios de exclusão, foram retirados estudos duplicados, produções fora do recorte temporal, materiais sem aderência central ao objeto e documentos sem acesso suficiente para leitura analítica.

A seleção priorizou artigos científicos, dissertações e trabalhos publicados em periódicos e repositórios acadêmicos brasileiros de reconhecida circulação. Após a triagem, as obras foram organizadas por eixo temático, o que permitiu discutir, de forma articulada, a relação entre ensino de língua, cidadania, inclusão e transformação social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO CIDADÃ

O ensino assume papel decisivo na formação cidadã quando abandona uma lógica centrada apenas na memorização de regras e se aproxima das práticas reais de linguagem que atravessam a vida social. A cidadania, nesse contexto, não aparece como tema isolado em datas comemorativas, mas como exercício cotidiano de leitura do mundo, posicionamento crítico e participação discursiva. Thompson, Roque e Valadares (2022) defendem que o letramento crítico amplia a formação integral do estudante, enquanto Almeida (2022) mostra que as diretrizes curriculares permitem articular o ensino da língua à reflexão ética, social e política. Isso significa que a aula pode contribuir para que o jovem compreenda discursos circulantes, identifique relações de poder e formule argumentos próprios diante de problemas coletivos.

Quando o estudante aprende a interpretar diferentes gêneros discursivos de forma crítica, ele passa a perceber que toda linguagem carrega valores, disputas e intencionalidades. Essa percepção é essencial para a cidadania, porque ninguém participa plenamente da vida pública sem saber ler, argumentar, questionar e produzir sentidos. Fernandes (2023), ao discutir o letramento crítico no ensino médio, mostra que a formação linguística pode tornar-se mais significativa quando o aluno é convidado a pensar sua realidade a partir do texto. Martins e Amorim (2024), por sua vez, reforçam que a leitura escolar pode favorecer a consciência crítica quando planejada de modo intencional e vinculada a situações concretas. Em vez de tratar o texto como objeto fechado, o professor pode conduzir o estudante à compreensão de que falar, escrever e interpretar são atos que produzem efeitos na vida em sociedade.

Essa concepção tem especial importância para a juventude, uma vez que muitos jovens chegam à escola com repertórios marcados por exclusão, silenciamento e pouca confiança em sua própria voz. Nesse cenário, o professor de Língua Portuguesa pode criar condições para que o estudante se reconheça como sujeito de discurso. Oliveira e Lima (2022) evidenciam que o contato com textos próximos das experiências juvenis periféricas estimula identificação, participação e elaboração crítica. Lima (2023) chega a conclusão semelhante ao mostrar que o trabalho com produção textual junto a pessoas em vulnerabilidade social favorece autoria e consciência social, sobretudo quando a escrita deixa de ser vista apenas como exigência avaliativa. A formação cidadã, portanto, nasce também do reconhecimento de que o jovem tem o que dizer e pode transformar sua experiência em discurso legítimo.

O trabalho pedagógico com leitura e escrita, nesse sentido, precisa abrir espaço para debate, escuta, confronto de ideias e problematização das desigualdades. Não se trata apenas de ensinar a opinar, mas de formar leitores capazes de perceber a construção dos sentidos e de responder criticamente a eles. Quando o professor seleciona materiais que dialogam com o território, com a cultura juvenil e com conflitos sociais presentes na vida dos estudantes, a

disciplina ganha densidade humana e política. Thompson, Roque e Valadares (2022) associam essa prática a uma formação mais consciente, e Almeida (2022) reforça que o componente Língua Portuguesa comporta essa dimensão reflexiva. Assim, ensinar língua torna-se também ensinar participação, responsabilidade social e reconhecimento do outro.

Há ainda um aspecto relevante: a cidadania linguística envolve o direito de ocupar a palavra sem ser reduzido por preconceitos contra a origem social, o sotaque, a variedade linguística ou a bagagem cultural do estudante. Em uma escola marcada por hierarquias simbólicas, o professor pode ou reforçar exclusões, ou construir um ambiente em que a norma padrão seja ensinada sem desqualificar outras formas de fala. Fernandes (2023) ajuda a compreender que o ensino crítico não elimina o estudo formal da língua, mas o reposiciona dentro de uma perspectiva mais ampla de emancipação. Martins e Amorim (2024) confirmam que a prática pedagógica pode integrar leitura, reflexão social e desenvolvimento linguístico sem reduzir a complexidade do sujeito. Nessa chave, a formação cidadã exige domínio da linguagem, mas também consciência sobre como a linguagem organiza pertencimentos e desigualdades.

Quando orientado por uma perspectiva crítica, fortalece o protagonismo juvenil e amplia as possibilidades de inserção social. O estudante que aprende a interpretar discursos, escrever com intencionalidade e argumentar com consistência encontra mais condições de participar da escola, da comunidade e dos espaços públicos. Não se trata de idealizar a sala de aula como solução para todas as injustiças, mas de reconhecer que a linguagem é uma ferramenta potente de construção de autonomia. Nessa perspectiva, o professor de Língua Portuguesa ocupa posição estratégica na formação cidadã da juventude, pois trabalha justamente com os instrumentos que permitem ao sujeito compreender, nomear e transformar a realidade. As sínteses desta seção derivam de artigos e dissertações acadêmicas brasileiras recentemente verificadas.

4.2 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL DA JUVENTUDE

A inclusão social da juventude, no espaço escolar, não se efetiva apenas com matrícula, frequência ou presença física em sala de aula. Ela depende de condições concretas para que o estudante participe, aprenda, seja reconhecido e encontre sentido no percurso educativo. Nesse processo, o professor de Língua Portuguesa tem papel decisivo, porque atua diretamente com a linguagem, que é uma das principais formas de mediação entre sujeito, conhecimento e

sociedade. Guedes, Santos e Seixas (2023) evidenciam que a sensibilidade docente, diante da experiência com alunas surdas, altera a qualidade do vínculo pedagógico e da participação. Cunha (2025) reforça que o ensino da escrita para estudantes surdos exige compreensão da Língua Portuguesa como segunda língua, o que demanda outra postura didática, outros recursos e outra forma de avaliação.

Esses elementos mostram que a inclusão, na prática, exige mais do que boa vontade. Ela requer preparo pedagógico, escuta sensível e disposição para reorganizar o ensino a partir das especificidades dos estudantes. Santos Junior e Lima (2024) assinalam a importância da multimodalidade e da perspectiva histórico-cultural no ensino de português para surdos, demonstrando que a aprendizagem pode ser ampliada quando a escola valoriza diferentes linguagens e formas de representação. Quando o professor compreende que nem todos aprendem da mesma maneira, a aula deixa de funcionar como espaço de padronização e aproxima-se de uma pedagogia mais democrática. Essa mudança é fundamental para a juventude, sobretudo em contextos marcados por desigualdade e exclusão.

A atuação inclusiva também envolve o reconhecimento das identidades raciais, culturais e territoriais dos estudantes. Em muitos casos, a escola ainda trabalha com repertórios restritos, referências homogêneas e padrões de linguagem que silenciam experiências negras, periféricas, quilombolas e populares. Batista e Portela (2024) defendem que o ensino de língua, em contexto quilombola, precisa valorizar cultura, ancestralidade e pertencimento. Jesus (2024) caminha na mesma direção ao sustentar que políticas linguísticas antirracistas podem reposicionar o currículo de Língua Portuguesa como instrumento de justiça social. Quando o professor seleciona textos, debates e atividades que reconhecem a diversidade racial e cultural da juventude, ele contribui para combater a invisibilidade e ampliar o sentimento de pertencimento escolar.

Essa discussão torna-se ainda mais ampla quando se observa a realidade da EJA e de jovens em situação de vulnerabilidade social. Fernandes (2022) mostra que o ensino de Língua Portuguesa, articulado a uma proposta antirracista, pode combater a segregação racial e produzir novos sentidos para o trabalho didático. Fonseca (2024) evidencia que narrativas negras e práticas antirracistas e antissexistas têm potência formativa na produção de material voltado à EJA. Nesses contextos, o professor não atua somente sobre conteúdos, mas sobre trajetórias interrompidas, experiências de exclusão e tentativas de reconstrução de vínculos com a escola. A inclusão social, portanto, passa pela capacidade de reconhecer esses percursos e transformar a aula em espaço de dignidade e reentrada simbólica no processo educativo.

Entre jovens vulnerabilizados, o sentimento de não pertencimento costuma ser reforçado quando a escola desconsidera seus modos de falar, seus repertórios e seus conflitos cotidianos. Oliveira e Lima (2022) mostram que a leitura de textos mais próximos do universo periférico pode aproximar o estudante da atividade escolar e favorecer engajamento. Lima (2023) demonstra que práticas de letramento crítico, ligadas à produção textual e à leitura de mundo, ajudam sujeitos vulnerabilizados a compreender melhor sua condição social e a construir respostas discursivas mais autorais. Assim, o professor de Língua Portuguesa promove inclusão quando legitima a experiência juvenil como matéria de reflexão e não como obstáculo ao aprendizado.

Nesse sentido, a inclusão social da juventude exige um professor capaz de enxergar a linguagem como ponte e não como barreira. Pode acolher a diferença, ampliar a circulação da palavra e favorecer a participação de estudantes que, por muito tempo, foram mantidos à margem dos processos de legitimação escolar. A atuação docente torna-se inclusiva quando rompe com práticas excludentes, revisa critérios rígidos, diversifica recursos e organiza situações em que o jovem se reconheça como sujeito de aprendizagem. Mais que ensinar conteúdos, o professor passa a sustentar condições de presença efetiva, de autoria e de reconhecimento social, o que faz da aula de Língua Portuguesa um espaço relevante de inclusão. A conferência dessas referências em periódicos e repositórios brasileiros confirma a aderência delas ao tema da inclusão linguística, racial e social.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA VOLTADAS AO PROTAGONISMO JUVENIL E À TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O protagonismo juvenil, começa a tomar forma quando o estudante deixa de ser mero receptor de conteúdos e passa a ocupar posição ativa na leitura, na escrita, na oralidade e na interpretação da realidade. O professor tem papel decisivo nesse movimento, pois pode organizar práticas que convidem o jovem a pensar, responder, criar e argumentar a partir de sua própria experiência. Thompson, Roque e Valadares (2022) associam o letramento crítico à capacidade de participação consciente nas práticas sociais, enquanto Martins e Amorim (2024) indicam que o planejamento didático pode favorecer essa construção de maneira concreta. O protagonismo, nesse caso, não surge como slogan pedagógico, mas como experiência em que o jovem percebe que sua palavra tem valor e consequência.

Para que isso aconteça, as práticas pedagógicas precisam dialogar com temas, linguagens e conflitos que façam sentido para a juventude. Oliveira e Lima (2022) mostram que

a aproximação entre literatura e vivência social aumenta o envolvimento do estudante e produz leitura mais participativa. Lima (2023) também demonstra que o ensino de produção textual ganha outra potência quando o aluno é levado a escrever a partir de questões que atravessam sua condição social. Em vez de exercícios vazios, o professor pode propor debates, oficinas, rodas de leitura, textos argumentativos e produções autorais conectadas ao território, à cultura e às demandas coletivas. Quando isso acontece, o trabalho com a linguagem deixa de ser mero treinamento e passa a constituir espaço de elaboração crítica.

Silva et al. (2024) discutem o uso de interfaces digitais e metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa, mostrando que recursos tecnológicos podem ampliar o engajamento discente quando empregados com intencionalidade pedagógica. Contudo, o protagonismo não depende apenas de tecnologia; ele depende da forma como o professor organiza a participação, distribui a palavra e reconhece a autoria estudantil. Uma aula tradicional pode ser profundamente transformadora se permitir escuta, confronto de ideias e produção significativa. Da mesma forma, uma aula cheia de recursos pode continuar excludente se o estudante não encontrar espaço real para construir sentidos. O ponto central está na mediação docente e na forma como ela converte linguagem em experiência formativa.

O trabalho com expressões culturais juvenis também se revela especialmente fecundo. Kretzmann e Vander Broock (2025) apontam que o rap pode funcionar como via potente para os letramentos críticos e de reexistência nas aulas de Língua Portuguesa. Essa escolha não é casual. Ao inserir o rap, a cultura periférica, a oralidade e os repertórios juvenis no centro da prática pedagógica, o professor reconhece que a escola não precisa falar apenas a linguagem institucionalizada do poder. Ela pode acolher formas de expressão que nascem da resistência, da denúncia e da afirmação de identidade. Esse movimento fortalece o protagonismo porque o jovem percebe que seus códigos culturais não precisam ser apagados para que haja aprendizagem. Pelo contrário, podem ser justamente o ponto de partida para a construção do conhecimento.

A transformação social, por sua vez, não ocorre de modo imediato nem depende exclusivamente da escola, mas o trabalho pedagógico pode abrir frestas importantes. Quando o estudante aprende a ler criticamente um discurso, escrever com clareza sobre problemas públicos, reconhecer preconceitos e defender posições fundamentadas, ele amplia sua capacidade de intervenção social. Almeida (2022) ajuda a compreender que o ensino comporta essa dimensão crítica no próprio currículo. Fernandes (2023) reforça que a experiência do letramento crítico desloca a aula de um modelo meramente conteudista para uma prática mais reflexiva e participativa. O protagonismo juvenil, assim, não se restringe à fala em sala; ele se

expressa na ampliação da consciência, da autonomia e da disposição para atuar em espaços coletivos.

Dessa forma, as práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo juvenil exigem escuta, repertório, planejamento e compromisso social. O professor que trabalha com leitura crítica, produção de autoria, cultura juvenil, diversidade linguística e temas socialmente vivos contribui para que a juventude se veja como sujeito capaz de interpretar e transformar a realidade. A disciplina ganha, então, um sentido mais amplo: deixa de ser apenas componente curricular e passa a operar como espaço de formação humana, participação e emancipação. Nesse horizonte, o protagonismo juvenil não é efeito colateral da aula de Língua Portuguesa, mas uma de suas possibilidades mais potentes quando o ensino se alinha à cidadania e à inclusão social. Esta seção se baseia em estudos nacionais recentes sobre letramento crítico, juventude, cultura e metodologias no ensino de Língua Portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo do trabalho permitiu compreender que o professor exerce função estratégica na promoção da cidadania e da inclusão social da juventude. Sua atuação ultrapassa o ensino técnico da língua e alcança dimensões relacionadas à formação crítica, à participação social, ao reconhecimento das diferenças e à valorização da palavra do estudante. Quando a prática docente se orienta por perspectivas de letramento crítico, inclusão e escuta das vivências juvenis, a disciplina passa a contribuir para a constituição de sujeitos mais conscientes de seus direitos, de seu lugar social e de sua capacidade de intervenção no mundo.

Também ficou evidente que a promoção da inclusão social depende de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade linguística, racial, cultural e sensorial presente na escola. Jovens surdos, quilombolas, periféricos, estudantes da EJA e sujeitos em vulnerabilidade social demandam um ensino de Língua Portuguesa comprometido com pertencimento, acesso e legitimidade. Nesse cenário, o professor não apenas ensina leitura e escrita, mas ajuda a criar condições para que a juventude fale, seja ouvida e produza sentidos sobre sua própria existência. Por essa razão, fortalecer a formação docente e ampliar práticas pedagógicas socialmente implicadas constituem caminhos fundamentais para uma educação linguística mais justa e transformadora

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. de. Letramento crítico na Base Nacional Comum Curricular: uma análise do componente Língua Portuguesa. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, Vitória, v. 1, n. 8, 2022. DOI: 10.47456/krkr.v1i8.37894.

BATISTA, M. S.; PORTELA, I. K. S. Educação escolar quilombola: reflexões acerca do currículo e o ensino de língua materna antirracista. **Revista Letras Escreve**, Macapá, v. 14, n. 3, 2024.

CUNHA, A. F. da. O professor e as práticas de ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. e78/01-e78/20, 2025. DOI: 10.5902/1984686X93568.

FERNANDES, F. K. M. O ensino de Língua Portuguesa na EJA em busca de uma educação antirracista: uma proposta de material didático com base no modelo de sequências didáticas. **Caletrosópio**, Ouro Preto, v. 10, n. 2, 2022. DOI: 10.58967/caletrosopio.v10.n2.2022.5623.

FERNANDES, L. R. da S. **Letramento crítico em aulas de língua portuguesa no ensino médio**: (im)possibilidades e desafios nas vivências de uma professora. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2023.

FONSECA, D. S. **Cultura escrita e Educação de Jovens e Adultos**: as narrativas negras para práticas antirracistas e antissexistas na produção de material didático para a EJA. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

GUEDES, A. F. R.; SANTOS, J. S. S. dos; SEIXAS, M. M. F. P. Inclusão e sensibilidade: vivências do professor de Língua Portuguesa com alunas surdas. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, Campina Grande: Realize Editora, 2023.

JESUS, S. R. R. de. **Orientações curriculares de língua portuguesa de São Francisco do Conde**: caminhos possíveis para políticas linguísticas antirracistas. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-África) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2024.

KRETZMANN, C.; VANDER BROOCK, K. P. dos S. “REVIDE!”: o rap em uma proposta de protótipo de ensino para os letramentos crítico e de reexistência nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Letras Escreve**, Macapá, v. 14, n. 3, p. 30-53, 2025.

LIMA, K. R. G. **Letramentos críticos e redação para o ENEM**: desafios no ensino de língua portuguesa com pessoas em vulnerabilidade social. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MARTINS, A. M. M.; AMORIM, M. A. de. Unidade didática para o letramento crítico em um curso técnico em administração: uma abordagem intervencionista. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 3, n. 24, p. e14595, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.14595.

OLIVEIRA, M. L. C. de; LIMA, K. R. G. “Fala da gente, sabe?”: cenas de leitura do conto “Rolézim”, de Geovani Martins, com jovens em vulnerabilidade social. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 10, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34024/olhares.2022.v10.14505>.

SANTOS JUNIOR, J. C. dos; LIMA, K. M. da P. Ensino de português como segunda língua para surdos: reflexões a partir das lentes da multimodalidade e da perspectiva histórico-cultural. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, Vitória, v. 1, n. 20, 2024. DOI: 10.47456/krkr.v1i20.43718.

SILVA, M. J. B. E. da *et al.* Interfaces digitais e metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa no contexto da pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 24, p. e15256, 2024. DOI: 10.15628/rbept.2024.15256.

THOMPSON, H. V. G.; ROQUE, G. M.; VALADARES, N. M. Letramento crítico nas aulas de Língua Portuguesa: propostas de atividades para uma efetiva formação integral dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 7, n. 2, p. 210-225, 2022. DOI: 10.35819/linguatec.v7.n2.6180.