ISSN: 2358-8829

A ESCRITA COMO DENÚNCIA À INJUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS-PORTUGUÊS

Mateus de Oliveira Dantas[1]
Maria Glaucia Santos da Silva[2]
Anderson Souza Santos[3]
Jorge Luís Lira da Silva[4]

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se como um relato de experiência derivado do Projeto Didático Temático "Entre gritos e repúdio: a língua portuguesa como denúncia à injustiça socioambiental na comunidade de Roda de Fogo na Cidade do Recife", produzido em vistas a compor o quadro de atividades da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), orientado pelo Prof. Dr. Jorge Luís Lira da Silva e supervisionado pelo Prof. Esp. Anderson Souza Santos.Vivenciado em uma Escola de Referência em Ensino Fundamental (EREF) na comunidade Roda de Fogo, em Recife, tomou por referência principal o tema proposto pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que foi "Vidas, Escolas e Comunidade: educar para a promoção da Justiça Socioambiental", com o objetivo de reforçar a necessidade de discutir temáticas que são transversais à educação, destacando o racismo ambiental e a desigualdade social.

Diante de uma turma que possuía muitas dificuldades para argumentar, foi proposta uma intervenção pedagógica a partir da aplicação de um projeto didático com foco na temática da saúde pública e os seus impactos diretos na comunidade escolar , proporcionando aos estudantes a produção de gêneros textuais, como a carta do leitor e

[1] Graduando do Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mateus.dantas@ufpe.br ;
[2] Graduanda pelo Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, maria.glaucia@ufpe.br ;
[3] Graduado do Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, anderson_souza7@yahoo.com ;
[4] Professor orientador: Doutor em Educação , Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, jorge.lsilva@ufpe.br .

a foto-denúncia, utilizados para oportunizar um espaço de reflexão crítica sobre a injustiça socioambiental presente na própria comunidade escolar externa. Vivenciar tal abordagem viabilizou que, por meio da escrita, os estudantes pudessem mobilizar estratégias argumentativas para se expressarem, relatarem e reivindicarem uma posição de consciência sobre o local em que vivem, desenvolvendo o letramento crítico.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O percurso metodológico adotado para esta pesquisa de caráter qualitativo se deu pela aplicação de um projeto didático , que é uma abordagem de ensino que retoma a dinâmica interativa da sala de aula e possibilita uma recusa das metodologia de ensino engessadas, valorizando temas transversais à educação e a autonomia estudantil (Suassuna; Melo; Coelho, 2006). Para tanto, foi necessário estabelecer um conjunto de procedimentos de observação, análise e produção de uma intervenção para traçar um planejamento objetivo em relação aos interesses da turma.

Inicialmente, foi realizado um contato com a turma de forma indireta, a partir da observação das aulas do Prof. Esp. Anderson Souza Santos, compreendendo a participação dos estudantes na disciplina de língua portuguesa. Em seguida, de forma mais direcionada, os estudantes foram entrevistados a fim de compreender seus interesses coletivos, o perfil socioeconômico[5] e a relação com a disciplina para delinear a caracterização do grupo-classe e da situação-problema. Ao final, foi proposta uma intervenção pedagógica com o objetivo de desenvolver a criticidade dos estudantes por meio da diversidade textual, apoiando-se na temática “Vidas, Escolas e Comunidades: educar para a promoção da Justiça Socioambiental”, disponibilizada para o ano letivo de 2025 pela Secretaria de Educação de Pernambuco.

As aulas foram divididas em quatro blocos subtemáticos que compuseram a proposta inicial, intitulados “ O que é a Injustiça Socioambiental”, “Racismo Ambiental”, “Preservação Ambiental”e “Crítica à Injustiça Socioambiental”. Cada bloco corresponde a uma seleção de textos, gêneros textuais e metodologias ativas para a realização do que foi proposto.

[5] Apesar de ser um aspecto muito importante para compreender o grupo-classe em que foi vivenciado o projeto, não será aqui discutido para preservar ainda mais a identidade e integridade dos estudantes.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

Em relação aos seus pressupostos teóricos, o presente artigo estabeleceu um diálogo entre os estudos referentes à importância da aplicação da pedagogia de projetos a um ensino de língua portuguesa, com foco na escrita de diversos gêneros, consolidando-se nas perspectivas adotadas por Suassuna, Melo e Coelho (2006); Antunes (2003); Oliveira, Tinoco e Santos (2014); Antunes (2003) e Marcuschi (2002).

A língua portuguesa e a pedagogia de projetos: o diálogo professor-saber-aluno

Pensar em uma abordagem teórico-metodológica pressupõe uma série de mobilizações que um professor precisa realizar para garantir a efetividade de suas aulas. Escolher uma proposta metodológica é assumir um norte para a intervenção pedagógica, é considerar uma perspectiva que elenque o bom proveito em atividades sugeridas, conteúdos que ofertam uma posição crítica e reflexiva do mundo e a relação favorável entre professor e aluno.

No âmbito da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III no curso de Letras-Portugês da UFPE, os licenciandos precisam realizar uma intervenção docente pautada na pedagogia de projetos para a vivência em uma turma do Ensino Fundamental II. Essa proposta, de acordo com Gandin (2002 *apud* Suassuna; Melo; Coelho, 2006) viabiliza um período em que todos os agentes sociais dentro da sala de aula intervém sobre a construção de conhecimentos, elencando temáticas necessárias para os estudantes e oportunizando um ambiente de troca e reflexão social.

Na prática, os projetos didáticos caracterizam-se como

> uma forma de organizar o processo ensino-aprendizagem que implica considerar que os conhecimentos escolares não se ordenam de forma rígida, nem em função de referências disciplinares preestabelecidas ou de suposta homogeneização dos alunos. A função do projeto seria favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares no que diz respeito: 1) ao tratamento da informação e dos conteúdos; 2) **à relação entre os diferentes conteúdos mobilizados em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos tanto a construção de novos conhecimentos quanto a transformação das informações procedentes dos diferentes campos disciplinares em conhecimento próprio e significativo** (Suassuna; Melo; Coelho, 2006, p. 232, grifo nosso).

ISSN: 2358-8829

Desse modo, a sua aderência objetiva a dialogicidade como ponto de partida na escolarização, não apenas entre professor e aluno, mas uma relação de troca entre aquilo que é proposto na instituição e a autonomia estudantil. A adoção de uma temática com uma situação-problema potencializa aos discentes a construção de um conhecimento novo a partir do que já se desenvolve no espaço escolar, oferecendo subsídios para que desenvolvam uma criticidade sobre um obstáculo e procurem maneiras de intervirem sobre ele.

Um claro exemplo que pode ser mencionado é o trabalho de Silva et al. (2025), em que foi produzido um projeto de letramento voltado para a ampliação da competência argumentativa dos estudantes na disciplina de língua portuguesa a partir da temática das casas de apostas, as *bets*. Vivenciado em uma turma do ensino médio, o projeto, pautado na abordagem dos gêneros textuais como resenha e entrevista[6] , privilegiou a produção de textos escritos e a posição dos estudantes sobre um assunto extremamente atual, os riscos das apostas *online* e o vício em jogos de azar, resultando na publicação das resenhas em um site desenvolvido para a turma e a entrevista sobre a temática com um jornalista bastante reconhecido, Rodrigo de Luna.

Nesse sentido, Silva et al. (2025) afirma que propor uma diversidade textual sobre a temática das *bets* garantiu o sentido dinâmico que a língua assume na sociedade, apresentando aos estudantes práticas de leitura e escrita em que eles pudessem mobilizar seus saberes prévios e oferecer uma perspectiva de contraponto. Assim, compreende-se que trabalhar com projetos é quebrar padrões que engessam o ensino de língua portuguesa, é adotar uma prática de ensino que prioriza a "inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno [...]" (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p.13).

Segundo Suassuna, Melo e Coelho (2006), é necessário que um professor detenha uma perspectiva sociointerativa da língua, em que apresente situações reais de uso da linguístico para os estudantes, assumindo uma posição de mediador que reconheça a participação do aluno à significação das práticas sociais de leitura e escrita. Essa estratégia torna o ensino de língua portuguesa mais relevante para o contexto em que os estudantes estão inseridos, buscando melhorar as suas habilidades comunicativas e integrando-os nas pautas da sociedade, porque "baseia-se na relação vida/escola,

[6] Recomenda-se a leitura deste trabalho para compreender o desenvolvimento das produções textuais, que garantiram excelentes resultados para a compreensão da temática por parte dos alunos, favorecendo a autonomia estudantil e apresentando bons resultados para a escola-campo.

ISSN: 2358-8829

defendendo os princípios de autonomia, liberdade e democracia e buscando, sobretudo, processos de mudança e emancipação social" (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p.12).

A partir das discussões, afirma-se que a pedagogia de projetos fundamenta-se em uma educação dialógica pautada na interação professor-saber-aluno, apresentando temáticas socialmente relevantes que valorizam a atuação discente na construção de uma criticidade. No âmbito da disciplina de língua portuguesa, torna-se uma estratégia oportuna, pois apresenta aos estudantes a expressão pessoal por meio das mais variadas práticas linguísticas, desenvolvendo seus repertórios e permitindo que possam intervir no mundo a partir da própria língua e suas manifestações.

O papel da produção de textos: para além de uma mera representação gráfica

Considerar uma pedagogia de projetos no ensino de língua portuguesa é acreditar no potencial dialógico da educação que ultrapasse as relações interpessoais em sala, envolvendo o objeto de estudo de forma que constitua um aprendizado significativo e contextualizado do estudante à realidade dinâmica que a língua assume em meio social. Tratar da perspectiva sociointeracionista da língua é oferecer ao estudante o direito de reconhecer as práticas linguísticas que o compõem e apresentá-lo maneiras de agir socialmente a partir dessas atividades. Neste artigo, o foco da análise se dá na vivência das práticas linguísticas da modalidade escrita acerca de uma temática bastante recorrente e que faz parte do cotidiano dos alunos.

A partir dos trabalhos de Antunes (2003), a escrita é considerada como um ato dialógico com foco na materialização de textos, considerando as especificidades da modalidade e construção dos seus elementos, tornando-se um espaço de expressão dos propósitos comunicativos daquele que produz para aquele que está recepcionando a informação. A autora defende que

> [...] toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam. Pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, descreve, explica, comenta, opina [...] (Antunes (2003, p.48).

ISSN: 2358-8829

Além disso, é preciso partir do princípio de que não há apenas textos escritos a serem estudados, mas que há práticas linguísticas oralizadas legítimas e que devem ser transformadas em objetos de análise. Sobre os textos orais, explicita que

> [...] não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes **gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro de qualquer uso da linguagem implica**. Assim, não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar de espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem [...] Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, "cuidadas" em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso (Antunes, 2003, p. 99-100, grifos nosso).

Desse modo, torna-se uma atividade que intersecciona uma interação intersubjetiva, que revela uma expressão direta dos seus contextos de produção e situa os sujeitos que compõem esse ato dialógico, tornando possível realizar atividades comunicativas que façam sentido tanto para os que a compõem quanto para a sociedade, atribuindo uma função cotidiana que supre determinado objetivo. A presença dos textos orais como objeto de estudo oferece aos estudantes uma análise mais detalhada sobre como que a sua fala é atravessada por práticas linguístico-discursivas que não são aleatórias, descuidadas ou artificiais, mas que indicam construções que atualizam a língua, pressupõem ideologias e se adequam aos diversos contextos de produção, afinal, "*socialmente*, *não existe a escrita "para nada"*, "*para não dizer"*, "*para não ser ato de linguagem*" (Antunes, 2003, p.48, grifos do autor).

Apesar da potência da produção de textos, Marcuschi (2010) aponta que, anterior à década de 80, existiam estudos que marginalizavam a oralidade e propunham uma supremacia da escrita como um prestígio social, um espaço em que as regras gramaticais e ortográficas, quando dispostas corretamente, eram consideradas como a única forma de alcançar o pleno exercício linguístico. Tal dicotomia destituia o estudante de reconhecer as especificidades dos textos orais, não considerando os gêneros essencialmente orais, como o debate, seminário, e as suas construções estruturais, composicionais e estilísticas, tratando-os apenas como uma simples fala ou uma oralização de textos em suportes escritos.

Nesse contexto, tratar da produção de textos escritos e orais como prática social e dialógica, compreendendo suas modalidades, faz-se necessário considerar que, para

ISSN: 2358-8829

além de uma representação de um propósito funcional, ela deve ser feita a partir da reflexão de suas materializações sociais. De acordo com Marcuschi (2002), o gênero textual constitui essas concretizações das práticas discursivas das pessoas, é uma produção histórica e social que estabiliza as formas de comunicação no cotidiano e reflete uma finalidade na sociedade. A sua potência é demarcada através da sua função social, que estabelece um objetivo de uso e garante a reflexão sobre sua utilização, o que propõe que, apesar das suas estruturas indicarem uma composição convecionada, elas podem ser alteradas conforme as necessidades contextuais (Marcuschi, 2002).

Assim, ao refletir sobre o seu estudo e aplicabilidade em sala de aula, apresentá-lo aos estudantes imerge-os nas práticas linguísticas cotidianas, garantindo a autenticidade da língua, e oferece uma compreensão de que toda interação é ideológica e indica uma posição social e um objetivo comunicativo refletidos. Por exemplo, em Silva et al. (2025), a produção de uma entrevista sobre a temática das *bets* presumiu a organização da turma diante da estrutura desse gênero oral a partir da divulgação e cobertura da entrevista, produção de um roteiro basilar e a seleção de entrevistadores para compor o diálogo com o entrevistado, ressaltando os perigos dos esquemas de lavagem de dinheiro das casas de apostas.

A utilização do gênero entrevista perpassou por um conjunto de princípios que constituiu a sua abordagem, como a sua estrutura e objetivo , composta por falantes que leem um roteiro pré-estabelecido e dialogam com outra pessoa, a fim de estabelecer uma interação sobre uma temática-base atual. Nesse contexto, a prática de produzir textos, com foco nos gêneros textuais vai muito além de uma sequência lógica de estruturas, envolve uma série de recursos linguísticos, como produção de um texto escrito secundário, interlocução entre os entrevistadores e o entrevistado, objetivo social de debater e informar sobre um assunto contemporâneo, que operam para construir um sentido coerente com a proposta (Marcuschi, 2002).

A partir disso, entende-se que é preciso tratar de uma relação entre a estrutura e a finalidade social de um gênero, porém propor uma produção em sala de aula vai muito além dessas características, é preciso que haja uma atividade orientada que garanta uma processualidade da escrita e não torne-a improvisada (Antunes, 2003). Apresentar uma atividade com um enunciado que solicite uma produção sem que haja uma explicação prévia, uma compreensão do gênero a ser trabalhado e, principalmente, uma continuidade lógica na produção, distancia a proposta do real funcionamento da língua

ISSN: 2358-8829

e de uma pedagogia de projetos. O estudante é negado ao direito de produzir um texto com valor sociointerativo e a presença do professor torna-se passiva nesse momento.

Em confronto à essa posição, Antunes (2003) propõe que elaborar textos deve pressupor uma prática composta por etapas que precisam ser perpassadas para garantir não apenas uma legitimidade da autoria, mas que ofereça um olhar crítico do estudante para sua produção, que são : planejamento, escrita e reescrita. Respectivamente, a autora defende que o ato inicia-se com o estudante reunindo seus referenciais de conhecimento para planejar a discussão e organizar os objetivos, que futuramente serão mobilizados e colocados em prática através da produção com base na norma-padrão e estrutura solicitadas, que por fim será analisada e refeita (Antunes, 2003).

Essas etapas indicam um caráter processual-discursivo da produção textual, revelando a complexidade que existe no ato de construir textos. Apresentam uma participação ativa do estudante, atribuindo-lhe uma posição autônoma e reflexiva sobre seus textos, que precisam ser previamente planejados e delimitados, para que possam ser produzidos, analisados e produzidos novamente, garantindo a adequação proposta e uma maturidade linguística (Antunes, 2003).

Menegassi e Gasparotto (2016) apresentam que, durante esse tempo, a presença do professor é indispensável, atribuindo uma nova etapa específica entre a escrita e a reescrita, a revisão textual. De acordo com os autores, esse momento deve basear-se na interação entre professor-texto-aluno, em que o docente o auxiliará nesse processo de análise pós-produção, comentando, sugerindo alterações, apontando erros e indicando caminhos para uma correção significativa que estimula as competências cognitivas e comunicativas dos estudantes.

Dessa maneira, um ensino pautado na produção de textos tem por objetivo ampliar as habilidades linguísticas dos estudantes e aproximá-los das práticas sociais intermediadas pela língua à medida que favorece a relação professor-aluno por meio da processualidade e troca de saberes. Então, destinar um estudo crítico e reflexivo sobre as mais variadas formas que a língua assume, os gêneros textuais, permite que o aluno compreenda a mutabilidade linguística, oportunizando que utilizem e modifiquem determinados gêneros para expressar alguma opinião, que pode ser compreendida de outras maneiras por leitores/ouvintes de diferentes convívios sociais, afinal, é a "natureza complexa da linguagem, que é, por um lado, prototípica, regida por modelos e padrões e, por outro, flexível, passível de alterações e mudanças" (Antunes, 2003, p.50).

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III em Letras-Português da UFPE, os estudantes precisam vivenciar a prática docente em língua portuguesa por meio da aplicação de um projeto didático, planejado e organizado com base em um objetivo e temática a serem trabalhados em uma turma do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, foi selecionada uma EREF da Rede Estadual de Pernambuco, localizada em Recife, na comunidade Roda de Fogo, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Luís Lira da Silva e supervisão do Prof. Esp. Anderson Souza Santos.

Durante o processo de observação, foi selecionada uma turma de 9º ano, composta por 37 alunos, 20 meninas (54,06%) e 17 meninos (45, 94%), entre 14 e 16 anos, que possuíam gostos bastante similares, no que diz respeito à música e filmes, como o estilo Reggae e filmes de ficção científica, além de que tinham uma excelente assiduidade nas aulas e uma boa relação com o Prof. Esp. Anderson Souza Santos. No entanto, essas características não foram o suficiente para compor o escopo da caracterização do grupo-classe, pois o Prof. Esp. Anderson explicou que os estudantes possuíam bons hábitos de leitura, mas havia a necessidade de trabalhar com um projeto em que pudessem explorar mais esse eixo e desenvolver melhor a argumentação, visto que a socialização das impressões durante as atividades era um ponto defasado, pois os alunos possuíam muita timidez.

Assim, considerando a necessidade de articular os objetivos da intervenção com aquilo que já está sendo abordado por ele, o projeto intitulado “Entre gritos e repúdio: a língua portuguesa como denúncia à injustiça socioambiental na comunidade de Roda de Fogo na Cidade do Recife” foi delineado a partir da temática proposta pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que foi “Vidas, Escolas e Comunidade: educar para a promoção da Justiça Socioambiental”, que propôs a discussão sobre integridade ambiental e consciência cidadã para as escolas.

O objetivo do projeto, com base na temática proposta, focou no desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes diante da injustiça socioambiental que assolava a própria comunidade em que vivem, estabelecendo a autonomia estudantil, legitimando as experiências pessoais na construção de um víes crítico e ampliando o debate sobre a participação cidadã na busca das mudanças sociais e ambientais. Assim,

para garantir a processualidade desses objetivos, foi delineada uma sequência de aulas para desenvolver os eixos de ensino de língua portuguesa, sendo o foco as etapas de "O que é a Injustiça Socioambiental", introdução da intervenção, e "Racismo Ambiental", segunda parte da intervenção, que desenvolveram, de forma primordial, a produção de textos na modalidade escrita.

Para o primeiro momento, foi construído com os estudantes um varal fotográfico na sala de aula, composto por fotos[7] que retrataram comunidades afetadas por desastres naturais ou que possuíssem um grau acentuado de poluição em vias públicas e falta de saneamento básico. A construção desse varal se deu pelo objetivo de introduzir a temática da Injustiça Socioambiental, em que os estudantes precisaram caminhar entre as imagens, analisá-las e selecionar as mais interessantes para discorrerem sobre. Após esse momento, cada estudante foi orientado a explicar sobre o motivo da sua seleção, o que estava sendo ilustrado e se já havia presenciado alguma situação parecida.

Nesse cenário, o estagiário solicitou que cada estudante definisse em 1 palavra a problemática retratada na figura, para que, na próxima aula, a utilizassem para criar uma situação-problema a ser denunciada por meio das fotografias, o gênero foto-denúncia. A produção textual desse gênero contou com a explicação de um modelo, como por exemplo as publicações da rede social *Instagram*, a apresentação da legenda como recurso importante para respaldar a crítica e a sua forma de veiculação, que se deu através de um mural produzido em conjunto com os estudantes e exposto no corredor da instituição, como demonstra a Figura 3.

Figura 3 – Quadro das foto-denúncias



Fonte: Acervo pessoal.

[7] As imagens foram selecionadas estrategicamente para que pudessem ativar os seus conhecimentos prévios sobre a temática a ser trabalhada e apresentar suas opiniões diante do fato, por isso algumas fotografias eram retratos da própria comunidade Roda de Fogo e da cidade do Recife, para que reconhecessem e discorrerem sobre.

ISSN: 2358-8829

A Figura 3 evidencia que essa atividade propiciou aos estudantes um momento de produção textual significativa, em que puderam aprender um gênero textual multissemiótico, composto por imagens e textos, e expressar suas críticas e sugestões para solucionar obstáculos que impedem a dignidade ambiental não só para a própria comunidade, mas para o brasil inteiro, como falta de saneamento básico, falta de coleta seletiva e enchentes, frutos, também, da desigualdade social. Além disso, evidenciou que utilizar fotos do bairro em que residem ampliou ainda mais a participação dos alunos, visto que frequentam determinados espaços fotografados e denunciam constantemente o descaso, evidenciando que não estão alheios ao que ocorre ao redor.

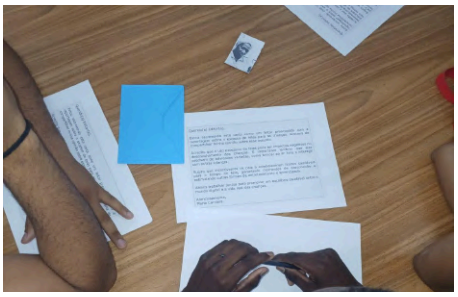
Já na próxima etapa, o objetivo era buscar uma progressão lógica do que foi abordado nas aulas anteriores, desenvolvendo reflexões sobre a desigualdade social como manutenção da injustiça socioambiental através do conceito de racismo ambiental. Para essa aula, os estudantes organizaram-se em grupos e, sem apresentações prévias sobre a escritora ou sobre o livro, receberam excertos da obra Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, para que fizessem a leitura coletiva. Nesse momento, cada grupo elegeu um representante para a leitura em voz alta, que foi realizada e posteriormente discutida.

A partir da leitura, foi possível propor um debate sobre a posição de Carolina Maria de Jesus diante da situação em que vivia, das suas denúncias à pobreza que a sua comunidade enfrentava, da diferença entre a população que vivia à beira da sociedade e aquela abastada, composta por pessoas que possuem segurança alimentar e políticos com discursos falaciosos. Ainda que a obra discutisse diversas situações sociais, o racismo ambiental era retratado de forma indireta por meio de cenas que relataram a poluição da comunidade e residências prejudicadas por conta das chuvas, pois não possuíam estruturas adequadas. O discurso crítico de Carolina foi utilizado como ponte para que compreendessem a atemporalidade dos problemas socioambientais, revelando como a autora utilizava o seu diário para expor as mazelas da sociedade em que estava inserida e reivindicar seu posicionamento contrário.

Assim, encaminhou-se para a segunda proposta de produção textual por meio de um diálogo direto com Carolina, uma conversa entre o aluno e a autora do livro, a partir do gênero carta do leitor. A proposta desse gênero se deu pelo seu estudo prévio e articulações com o gênero carta pessoal, para que os estudantes reconhecessem as

semelhanças e entendessem a finalidade da carta do leitor, que é estabelecer uma interação com uma editora e manifestar *feedbacks*, elogios e críticas sobre determinado material, para, enfim, produzir, como apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Produção carta do leitor



Fonte: Acervo pessoal.

Conforme a Figura 4, os estudantes, dispostos em grupos, realizaram a produção de uma carta do leitor para Carolina Maria de Jesus, expondo seus gostos pessoais e os momentos que mais gostaram durante a leitura, focando nos elementos da história de vida retratada e contexto socioambiental em que está inserida, a fim de explicar a interpretação do grupo sobre a crítica ao racismo ambiental. Ainda que não pudessem entregar a carta, a produção textual cumpriu a função social de uma carta do leitor, apresentando uma materialização dessa prática linguística e atingindo a sua finalidade, que é estabelecer uma interlocução entre aquele que escreve e o que lê.

Durante a aplicação dessas proposições didáticas, a dificuldade apresentada foi o tempo reduzido devido às festividades de fim de ano e as provas externas, o que comprometeu a sequência das aulas, resultando na necessidade de adiantar alguns processos, como as etapas da produção textual, que ocorreram de forma simultânea nas aulas, com a participação ativa do estagiário. Tal feito não impediu um bom resultado e adesão dos estudantes nas propostas, garantindo que pudessem utilizar a produção textual como um eixo que supera uma atividade cognitiva, ressignificando-a a um espaço de reflexão, crítica e trabalho em equipe. As produções textuais consolidaram a efetividade que existe entre a teoria e a prática, mostrando que um texto, quando produzido, ele sempre se faz por meio de um gênero textual que pressupõem uma estrutura, um objetivo e um leitor pretendido (Antunes, 2003; Marcuschi, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos na vivência do projeto, é possível afirmar que propor uma intervenção orientada pela pedagogia de projetos oportuniza uma participação coletiva de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A proposição de uma temática necessária, articulada com elementos que ativaram os conhecimentos prévios dos estudantes, favoreceu um ensino de caráter transdisciplinar e maior adesão nas aulas, facilitando uma progressão lógica dos conteúdos a partir da realidade concreta a qual estão inseridos, contribuindo, assim, para o protagonismo estudantil e a superação de qualquer prática docente transmissiva.

O planejamento, pautado na produção de gêneros textuais, apresentou aos estudantes as diversas práticas linguístico-sociais que existem no cotidiano e que são constituídas de estruturas e finalidades, permitindo que utilizassem da diversidade textual para desenvolverem suas habilidades argumentativas diante de um cenário problemático, potencializando, assim, a autonomia dos estudantes diante da própria língua, garantindo o seu uso crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Estágio Curricular em Língua Portuguesa; Ensino de Língua Portuguesa; Injustiça socioambiental; Pedagogia de Projetos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo:Parábola, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed.São Paulo: Cortez, 2010.

MENEGASSI, Renilson José; GASPAROTTO, Denise Moreira. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019–1045, 2016. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-13. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33021. Acesso em: 16 out. 2026.

ISSN: 2358-8829

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

SILVA, Leanderson Bruno Santana et al.. **Letramentos em tempos de bets: a construção da argumentação na aula de língua portuguesa**. Anais do X ENALIC e o IX Seminário Nacional do PIBID... Campina Grande: Realize Editora, 2026. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/139518. Acesso em: 19 out. 2026.

SUASSUNA, Lívia; MELO, Iran Ferreira; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, p. 227-244, 2006.