

## PROJETO DE LETRAMENTO ANTIRRACISTA E NEURODIVERSO: CAMINHOS INTERTEXTUAIS PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E INCLUSIVA

Bruno Alves da Silva <sup>1</sup>  
Laryssa Kayllane de Olivera Ferreira <sup>2</sup>  
Mábilly Francielle dos Santos <sup>3</sup>  
Siane Gois Cavalcanti Rodrigues <sup>4</sup>

### RESUMO

No presente trabalho, apresentamos um relato de experiência vivenciado na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professor Cândido Duarte, localizada em Recife-PE, em razão da nossa participação no projeto “Produção de texto na Educação Básica: caminhos entre a escola e a universidade”, orientado pela professora Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues, no núcleo de Letras - Português, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Elaboramos o subprojeto intitulado “Projeto de letramento antirracista e neurodiverso: caminhos intertextuais para uma educação crítica e inclusiva”, supervisionado pela professora Mônia Cavalcanti de Souza, para ser aplicado na turma do terceiro ano B. Ambientada numa escola que enfrenta problemas por conta da falta de climatização e da precarização da estrutura física, com muitos estudantes provenientes de comunidades periféricas e dois alunos com deficiência intelectual (DI) sem assistência especializada, essa turma apresentou a necessidade de desatar nós para colocar sua voz no mundo. Por meio do conceito de “escrevivência” de Conceição Evaristo, trabalhamos com esses estudantes a leitura de textos engajados politicamente, como músicas do gênero rap, literatura cordelista e o gênero da carta aberta. Impulsionamos a produção de textos para que eles usassem a linguagem como forma de expressão de suas subjetividades e de compartilhamento de suas vivências, utilizando atividades que trabalham a oralidade, a escrita, a criação literária e o audiovisual. Ao discutir criticamente questões como identidade, território, neurodiversidade, desigualdade e direitos, buscou-se promover o empoderamento e protagonismo estudantis na luta por condições dignas de vida e educação, dialogando com a realidade enfrentada pelos alunos, respeitando os seus saberes e co-construindo a compreensão de seu lugar enquanto sujeitos sócio-historicamente situados, capazes de transformar o ambiente em que vivem. Como subsídio teórico-metodológico, encontramos respaldo em Cavalcante e Rodrigues-Júnior (2005), Bazerman (2021) e Oliveira (2016).

**Palavras-chave:** Letramento, Antirracismo, Neurodiversidade, Inclusão.

<sup>1</sup> Graduando do curso de Licenciatura em Letras (Português) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [brunoalves.silva@ufpe.br](mailto:brunoalves.silva@ufpe.br);

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Letras (Português) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [laryssa.kayllane@ufpe.br](mailto:laryssa.kayllane@ufpe.br);

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Letras (Português) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [mabilly.francielle@ufpe.br](mailto:mabilly.francielle@ufpe.br);

<sup>4</sup> Professora Titular do Departamento de Letras e Coordenadora do núcleo do PIBID - Letras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, [siane.gois@ufpe.br](mailto:siane.gois@ufpe.br);





## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) agrega práticas de ensino aos cursos de licenciatura, através do desenvolvimento de subprojetos que estejam abarcados pelo projeto criado pela professora coordenadora do núcleo de Língua Portuguesa do programa, inserindo os graduandos no cotidiano escolar e permitindo que eles ministrem aulas em escolas públicas sob supervisão do professor supervisor de português da escola. A atuação do programa enriquece não somente a formação do licenciando, mas também a formação continuada dos professores supervisores envolvidos, contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em fase escolar, servindo como forma de ampliar os saberes trabalhados pelo currículo. Para além disso, faz a interligação entre a universidade e a escola pública, permitindo a partilha de saberes entre os diferentes níveis educacionais (ensino médio e ensino superior).

O PIBID Letras - Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem dois núcleos, tamanha relevância e significativa quantidade de estudantes do curso de Licenciatura em Letras (Português): o núcleo do qual fazemos parte é coordenado pela professora doutora Siane Gois Cavalcanti Rodrigues, que intitulou o projeto dessa edição (2025-2026) de Produção de Texto na Educação Básica: Caminhos entre a Escola e a Universidade. Esse projeto tem como um dos objetivos principais, além dos já citados aqui, como a contribuição para a formação docente dos estudantes que integram o PIBID e a união escola pública-universidade, realizar também a suplantação dos problemas de apropriação da escrita que os alunos demonstraram possuir nas provas aplicadas pelo Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

Nosso grupo atuou, supervisionado pela professora mestra Mônia Cavalcanti de Souza, na turma do terceiro ano B da Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Professor Cândido Duarte, localizada no bairro de Apipucos, zona norte do Recife. Por não ter uma comunidade própria, a instituição possui um perfil heterogêneo de alunado, com ingressantes de escolas públicas e privadas, vindos de diversas regiões adjacentes à cidade. A escola é beneficiada por ser ambientada na Zona Especial de Preservação do Patrimônio Histórico-Cultural (ZEPH), estando próxima da Fundação Gilberto Freyre, da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).





Apesar desses aspectos, a escola enfrenta dificuldades devido ao baixo orçamento concedido pelo governo do estado de Pernambuco e, conseqüentemente, à precariedade das condições estruturais. A falta de climatização nas salas de aula tem dificultado o processo de ensino e aprendizagem numa escola que funciona em tempo integral, e foi pauta de um protesto organizado pela gestão e pelo corpo docente, que contou também com a participação dos estudantes, em 21 de fevereiro de 2025. Entretanto, a postura tomada por grande parte dos alunos diante do ato político realizado capturou a nossa atenção: muitos deles se ausentaram e demonstraram apatia pelo evento. O questionamento recorrente dos estudantes – “para quê?” – desvelou uma clara sensação de impotência diante do descaso histórico com a educação.

A turma em que atuamos conta com trinta e oito estudantes, a maior parte deles são negros e vêm de locais periféricos. Na grupo, há dois alunos com diagnóstico de retardo mental leve (CID F70, na Classificação Internacional de Doenças), correspondente à nomenclatura “deficiência intelectual” (DI), de acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Five Edition (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5ª edição, em tradução livre). Os estudantes, na maioria das vezes, têm um comportamento laborioso. Isso foi perceptível desde o começo, nas observações não-participativas que realizamos durante dois meses. Nas aulas de língua portuguesa que presenciamos, a professora tinha uma necessidade frequente de intervir nas falas e atitudes que não faziam jus ao conteúdo da aula.

No entanto, no decorrer dessas observações, percebemos que eles tinham potencial para alcançar o que era proposto pelo Currículo Escolar de Pernambuco, além dos conteúdos extracurriculares levados pela professora supervisora. O que se mostrou de grande valia para as aulas pensadas por nós foi o uso da tecnologia, indo desde o uso do data-show, exibindo imagens e vídeos, até mesmo à atividades de conhecimento acessadas pelo telefone celular.

Foi com base nesses pequenos detalhes que decidimos criar um Projeto de Letramento, que foi nomeado como antirracista por abordar aspectos da desigualdade étnico-racial do nosso país. Através da leitura de textos literários, ancoramo-nos no conceito de “escrevivência”, cunhado pela escritora Conceição Evaristo (1996), para trabalhar uma literatura voltada à denúncia das múltiplas vivências de pessoas socialmente marginalizadas. Os estudantes puderam, nesse processo, ganhar voz para discutir suas próprias vivências dentro do espaço da sala de aula. A fim de desenvolver a autonomia dos estudantes, foram construídas atividades de



produção textual, nas quais eles puderam compartilhar sua subjetividade com os demais e trabalhar suas habilidades argumentativas.

Nomeamos esse projeto de neurodiverso pela sua tentativa de adaptar as atividades para os estudantes com DI. A DI sozinha – ou seja, sem estar relacionada a comorbidades de outras condições – ainda carece de ser explorada, principalmente na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, sendo os trabalhos em sua maioria voltados para o campo da pedagogia. Numa pesquisa feita na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), inserindo as palavras-chaves “deficiência intelectual”, “língua portuguesa” e “ensino médio”, obtivemos apenas uma dissertação que inclui esse recorte: “Estudantes com deficiência intelectual e a leiturização: desenhos metodológicos baseados em jogos digitais” (Santos, 2023), que não cabia no objetivo do nosso projeto. Podemos, por outro lado, encontrar textos sobre o ensino fundamental anos finais, assim como textos sobre práticas de leitura para estudantes com DI.

Ainda falta, portanto, perguntarmos quais as habilidades que pretendemos desenvolver com esses estudantes e quais os conhecimentos da disciplina de língua portuguesa esperamos que eles alcancem. Esse projeto foi uma tentativa, tímida, de desenvolver essas questões na prática, atravessado por muitos impedimentos, numa turma do terceiro ano do ensino médio.

O presente trabalho é iniciado por uma breve exposição metodológica, após essa seção, explicitamos o referencial teórico da pesquisa, passando para a discussão e os resultados, expondo as considerações finais e finalizando com as referências utilizadas ao longo do estudo.

## **METODOLOGIA**

O projeto Produção de Texto na Educação Básica: Caminhos entre a Escola e a Universidade se organizou em três etapas: observação não participante, planejamento das aulas e a regência. A observação não participante foi atravessada de encontros formativos com os núcleos de Letras - Português do PIBID/UFPE, ancorados nas seguintes leituras teóricas: Bakhtin (2003), Bazerman (2021), Cavalcante e Rodrigues-Júnior (2005), Geraldi (2015) e Oliveira (2016). Essas leituras foram fundamentais para o desenvolvimento de cada etapa do projeto. Essa primeira fase começou em fevereiro de 2025 até maio do mesmo ano. A partir da observação etnográfica, fundamentada em Cavalcante e Rodrigues-Júnior (2005),





conhecemos o funcionamento do ambiente escolar, bem como a sua estrutura e limitações, e conhecemos o perfil da turma, assim como as práticas pedagógicas que funcionavam ou não durante as aulas da professora supervisora.

Os meses de junho e julho de 2025 foram dedicados para a produção de um projeto temático ou um projeto de letramento — opções orientadas pelo núcleo de Letras - Português do PIBID/UFPE. Escolhemos fazer um projeto de letramento porque sua conceituação atendia melhor a realidade da sala de aula. O texto de Oliveira (2016) teve importante lugar nessa escolha, pois a partir da sua leitura, percebermos que valeria mais focalizar os problemas apresentados naquele contexto e utilizar-se da linguagem para, se não resolvermos, ao menos explorá-los, assim como traz a autora:

Se a comunidade escolar vivencia problemas que precisa ser discutidos, aclarados e/ou resolvidos, por que não ‘tirar bom proveito’ da linguagem, agindo por meio dela para solucioná-los em vez de usar o espaço/tempo da sala de aula para ensinar a língua de modo descontextualizado e sem propósito definido? (Oliveira, 2016, p. 284).

Dessa forma, exploramos as questões atravessadas pelos estudantes através de práticas de leitura e escrita localizadas em espaços sociais. A partir da nossa observação, levamos em conta as vivências que atravessavam esses estudantes, provenientes de espaços periféricos, e a falta de acessibilidade para os alunos com DI, e assim construímos o projeto de letramento antirracista e neurodiverso.

A escolha dos assuntos a serem tratados e do processo metodológico baseou-se no comportamento observado dos alunos, como também nas demandas sociais que eles carregam. Dessa forma, reiteramos a importância da observação não-participativa na trajetória de elaboração do projeto, uma vez que nos ofereceu subsídios para uma compreensão mais ampla do contexto escolar. A partir da identificação das necessidades e potencialidades do alunado, conseguimos elaborar um plano de aula condizente com a realidade dos alunos, além de delinear estratégias efetivas de intervenção, que emergiram do olhar sensível e crítico às especificidades do ambiente educativo. Cabe ainda ressaltar o papel dos textos literários, que nas aulas planejadas perpassou o conceito de escrevivência de Brito (1996). Para esse fim,







selecionamos textos literários marcados por trajetórias de resistência social, na qual pessoas socialmente marginalizadas e excluídas tivessem um espaço de visibilidade.

Em relação aos estudantes com DI, utilizamos como guia do planejamento das aulas o artigo “Deficiência Intelectual e Inclusão Escolar: um estudo sobre práticas pedagógicas

sistematizadas no campo educacional” (Rahme e Moreira, 2018), que cita diferentes trabalhos sobre a inclusão de alunos com DI. Uma das estratégias apontadas para propiciar a integração de alunos com DI foi a organização da turma de modo a juntar as bancas, seja em formato de semicírculo, seja na formação de pequenos grupos, para uma interação entre pares (Valentim, 2011, *apud* Rahme e Moreira, 2018). Caso o interesse seja o de auxiliar individualmente, foi observado por Valentim (2011, *apud* Rahme e Moreira, 2018) que criar atividades mais autônomas possibilita atuar de modo mais próximo ao aluno com deficiência.

Em agosto de 2025, foram ministradas as primeiras aulas planejadas no subprojeto. Desse mês em diante, até o mês de outubro do mesmo ano, as aulas das terças-feiras e sextas-feiras foram ministradas sob supervisão da professora Mônia Cavalcanti de Souza, de Língua Portuguesa. Esses três meses contemplaram aulas com temas linguísticos, literários e com conteúdos extracurriculares, tomando os temas pensados como produto para fabricação de aulas que ampliaram os conhecimentos não só de português (específicos), mas saberes socioculturalmente situados e que faz total diferença na formação desses estudantes da escola pública.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho foi ancorado em autores que abordam temas como: linguagens, ensino, letramento e práticas discursivas, contribuindo para a apreensão de múltiplas perspectivas sobre leitura, escrita, identidade e resistência. Para tal, nos apoiamos nas contribuições de Bakhtin (2003), Bazerman (2021), Geraldi (2015), Marcuschi (2005) e Oliveira (2016).

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são definidos como formas relativamente estáveis de enunciados, que são constituídos com base na interação social específica dos espaços e tempos variados da sociedade. A linguagem, na perspectiva bakhtiniana, não é isenta de quaisquer ideologias, pois ela sempre está ancorada em práticas sociais, formando e desenvolvendo o gênero de acordo com as exigências de determinadas esferas de atividade no contexto em que estão inseridas.





Assim, os gêneros não são limitados aos acadêmico-científicos empregados na sala de aula, porque não se limitam à escola: muitos deles nascem e circulam originalmente fora do ambiente escolar, chamados gêneros primários. Ao entrarem em contato com práticas mais complexas, como as escolares, esses gêneros se articulam com os gêneros secundários, que

exigem maior sistematização e domínio, sendo exportados e levados com os alunos, chegando às suas casas, ruas, redes sociais e nas demais relações do dia a dia. Por isso, a escolha dos gêneros adotados na sala de aula tem a necessidade de considerar não somente os mais formais, mas também aqueles que possuem um caráter menos formal e cotidiano, com a inclusão de gêneros orais, escritos e multimodais.

De acordo com Bazerman (2021), os gêneros abrangem áreas como a retórica, a sociologia, a comunicação, dentre outras, compondo produtos importantes para a compreensão das práticas discursivas, incluindo também o letramento literário, que é essencial, pois vem "antes" das outras áreas citadas, estando internamente ligado à questão discursiva/textual da Linguística. Além disso, é esse letramento que possibilita a interação com o discurso estético, próximo de um dos três pilares (estilístico, temático e composicional) da definição de gênero delineada por Bakhtin (2003) e, conseqüentemente, a formação de leitores críticos.

Dessa forma, o gênero textual ocupa um papel importante no presente projeto. A partir da perspectiva trazida por Marcuschi no artigo "O papel da atividade discursiva no exercício do controle social" (2005), originado da conferência de mesmo nome, "[...] os gêneros surgem e operam em nossa sociedade como formas de controle social, político, ideológico etc." (p. 8). Compreende-se que a língua está sempre ancorada nos gêneros discursivos, e que à medida que limitam também possibilitam ao falante exercer sua ação linguística, pois os gêneros são "[...] a nossa forma de inserção, ação e controle social" (Marcuschi, 2005, p. 8). O gênero é um dos pontos de partida no ensino de língua, já que sua própria produção não se dá sem ele, pois o texto — que é a língua em uso — como material construído sócio-historicamente, apresenta-se através de um gênero (ou da mescla deles).

Nesse sentido, Geraldi (2015) defende que o ensino de língua portuguesa deve partir de práticas situadas reais de linguagem, uma vez que "no contexto das interações verbais que praticamos no mundo, e a elas concomitantes, se dá uma ação da linguagem sobre o sujeito, constituindo sua consciência como um conjunto de signos internalizados nesses processos". (Geraldi, 2015, p. 385). Dessa forma, as escolas devem ser espaços para que os estudantes





atuem enquanto sujeitos discursivos, produzindo sentidos a partir das suas próprias experiências. Essa perspectiva rompe com o ensino padronizado e normativo, valorizando a diversidade de vozes e modos de expressão presentes na comunidade escolar. O trabalho com a língua, então, é compreendido como prática social emancipatória, em que são reconhecidas

como constitutivas do processo de ensino-aprendizagem as diferenças sócio-culturais, cognitivas e identitárias.

É importante ressaltar que a escola não se limita ao ambiente interno, onde acontecem as práticas pedagógicas. Sobretudo, é um ambiente que recebe incontáveis sujeitos-alunos com realidades e origens multifacetadas e complexas em todas as instâncias, que trazem para dentro desse espaço discursos que colaboram para sua constituição e efetivação. Por sua vez, tal construção de identidades e significações é “diretamente influenciada pela estruturação do espaço escolar e do ambiente de sala de aula” (Cavalcante; Rodrigues-Júnior, 2005, p. 52). Deste modo, nos interessa a compreensão funcional, bem como estrutural do ambiente em que tais relações para a formação de sujeitos sócio-históricos são estabelecidas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática iniciada em agosto de 2025 conta com 11 aulas ministradas, que foram ambientadas no espaço da sala de aula, na biblioteca e nos espaços arbóreos dentro da própria instituição. Selecionamos leituras que abordassem a realidade de pessoas socialmente marginalizadas, que não são ouvidas comumente e/ou excluídas, para a partir delas discutirmos questões como o racismo e o descaso governamental com as comunidades periféricas. Também buscamos construir a sensibilização para aspectos formais dos textos, discutindo não só o que foi dito, mas como foi dito. As leituras foram selecionadas também para culminar, posteriormente, nas produções textuais críticas dos alunos. Todas essas escolhas foram feitas a partir das lacunas apresentadas pelos estudantes, que vivenciam realidades próximas das relatadas e referenciadas nos textos trabalhados. Buscamos, dessa forma, contornar esses problemas com práticas de leitura e escrita, enquadrando o nosso projeto no conceito de letramento trazido por Oliveira (2016).







Para iniciar o projeto, seguimos o conceito de escrevivência de Brito (1994), que traz à tona o papel da literatura para dar voz a sujeitos que foram apagados historicamente, para abordar o racismo e a realidade das comunidades periféricas nas aulas. Dessa forma, escolhemos o gênero discursivo *rap* – que, historicamente, reivindica a palavra, dando voz aos que são silenciados – para leitura/escuta na nossa primeira aula, através da música “Homem na Estrada”, de Racionais MC's. A partir disso, muitos estudantes se sentiram confortáveis para relatar suas vivências no espaço da sala de aula, uma vez que o *rap* funciona como meio de

identificação, permitindo que determinados temas sejam vistos e discutidos a partir da vivência deles. Dessa forma, alinhamo-nos à defesa de Geraldi (2015), segundo a qual o ensino de língua deve permitir ao aluno falar a partir do seu lugar social, e não sobre um mundo alheio à sua realidade.

Na aula seguinte, intencionados a seguir com o conceito inicial, lemos o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” do livro “Olhos d’água” de Conceição Evaristo (2014), dentro do espaço da biblioteca escolar. A escolha do conto se deu pela proximidade do seu conteúdo com a música trabalhada na aula anterior, já que ambos tratam sobre violência, desigualdade, pobreza extrema, criminalidade, e outras temáticas comuns quando falamos em realidades periféricas. Nesse dia, o conceito de “escrevivência” foi novamente explicado, agora relacionado ao texto de sua autora.

No encontro posterior, levamos para os estudantes a peleja entre Inácio da Catingueira e Romano da Mãe D’água, peleja histórica situada no sertão da Paraíba, na cidade de Patos, em 1874 (Pinto e Coelho, 2020). A peleja entre Inácio da Catingueira, um homem escravizado que se expressava na poesia mesmo sem ter sido alfabetizado, e Romano da Mãe D’água, homem mestiço, agricultor e senhor de escravos, marcou o nome dessas personagens na história de Patos. Para apresentar a peleja, escolhemos dois estudantes para interpretarem as personagens e a turma escolheu um vencedor ao final. Assim pudemos incentivar maior participação na aula.

A peleja cordelista e de repente foram gêneros importantes para o desenvolvimento de outras práticas de poesias orais, como as famosas batalhas de rima. Por isso, posteriormente, trabalhamos com uma forma mais recente de poesia falada: o *Poetry Slam*. Apresentamos seu contexto histórico de formação e sua identidade no Brasil, com base em Bueno (2023). Assim, os estudantes produziram em grupo poesias para serem recitadas no nosso *Poetry Slam*.





Temas como racismo estrutural, injustiças sociais, descaso governamental, relacionamentos abusivos e até assuntos amorosos e românticos surgiram das poesias dos estudantes. Através dessas práticas, buscamos possibilitar que expressassem sentimentos e vivências.

Como exposto no referencial teórico, nas noções trazidas por Bakhtin (2003), Marcuschi (2005) e Bazerman (2021), os gêneros já citados anteriormente foram selecionados para as aulas em razão de associar as devidas temáticas sociais necessárias à realidade vivida pelos estudantes. Não faz sentido que usemos a linguagem nas aulas de português para afastar os alunos daquilo que eles conhecem e do que ainda podem aprender, como a peleja e o cordel enquanto gêneros regionais importantes, que dão margem para o trabalho com a oralidade,

assim como com os demais eixos de ensino da língua propostos pela BNCC: os estudantes leem (eixo da leitura) para se preparem para a escrita do que irão produzir (eixo da escrita), escolhendo o tema, analisando o que querem e como desejam falar sobre aquilo (eixo da análise linguística).

No que diz respeito às práticas inclusivas e materiais adaptados criados na execução do projeto, citamos a própria organização da sala de aula para formar grupos e construir um trabalho coletivo entre os estudantes, o que foi seguido também em outros espaços: na biblioteca e nos espaços arbóreos da escola. Levamos em consideração que a interação entre pares propiciaria a integração dos alunos com DI, assim como colocado em Valentim (2011, *apud* Rahme e Moreira, 2018). Também criamos um apoio visual, no formato de quadrinhos, para um dos estudantes com DI acompanhar a leitura do conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” (Conceição Evaristo, 2014), devido a sua dificuldade com a leitura.

A comunicação com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) também fez parte desse processo de adaptação das atividades. É importante que exista esse movimento de contato entre os professores das turmas regulares e os professores do AEE, para que o trabalho de desenvolvimento de alunos com deficiência se dê de forma integral (Rahme e Moreira, 2018).

Finalizamos o projeto com a produção em grupo de uma carta aberta a respeito de pautas sociais, que foram escolhidas pelos próprios alunos. Nosso objetivo com o trabalho em grupo foi possibilitar debates a respeito dos temas abordados por eles, e incluir os alunos com DI. Dessa forma eles refletiram sobre a pauta social escolhida, pensando nos argumentos a





serem utilizados e no destinatário da carta, debatendo entre si como aquele cenário — atravessado por injustiças sociais — poderia ser modificado.

Dessa forma, no Projeto de Letramento Antirracista e Neurodiverso, trabalhamos a leitura e produção de textos argumentativos e literários, para que, a partir do seu lugar no mundo, os estudantes possam compartilhar suas perspectivas e vivências, sem deixar de lado a importância de conceituá-las, de fazer uma leitura teórica a respeito delas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da prática que o PIBID possibilitou e ao longo da execução do nosso projeto, percebemos que construir um espaço de escuta na sala de aula pode ser possível através da

leitura de textos que promovem essa abertura. A declamação de poesia deu voz a alunos aparentemente tímidos, trouxe diálogo sobre vivências marginalizadas e possibilitou a expressão autônoma e artística desses estudantes. Conseguimos promover uma leitura crítica de uma realidade atravessada por violência e invisibilidade, partindo de gêneros textuais artísticos, que se comunicavam entre si apesar de seus distintos espaços de produção.

Além disso, percebemos que o trabalho com os gêneros orais escolhidos (o *Poetry Slam*, o conto, a peleja e o *rap*), possibilitou que o conteúdo escolar fosse explorado partindo da realidade dos alunos, estabelecendo uma ponte entre o conteúdo escolar e as vivências reais deles. Desse modo, os alunos se sentiram mais motivados a participar das atividades propostas, uma vez que viam sentido no que estavam fazendo. As adaptações pedagógicas e o diálogo com a profissional do AEE foram fundamentais para inclusão efetiva dos alunos com DI, que apresentaram maior autonomia para executar as atividades, participando ativamente delas.

Por fim, a produção das cartas abertas fez-se enquanto manifestação política de tudo o que foi discutido em sala ao longo do projeto. A execução dessa atividade desvelou que, quando os estudantes compreendem a dimensão social e política da língua, se engajam na construção de argumentos críticos e reflexivos sobre a realidade que os ultrapassa. Assim, reafirmamos a importância de se trabalhar os gêneros situados nos espaços sociais pelos quais circulam, levando o aluno a estar ciente dos objetivos da sua produção, que não se limita a entrega de atividades escolares, mas perpassa as suas vivências dentro e fora do ambiente escolar.





## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. Os gêneros do discurso. *In*: BEZERRA, Paulo Azevedo (Org.). **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução: BEZERRA, Paulo Azevedo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. A vida do gênero, a vida na sala de aula. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. Tradução: HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Paraíba: Editora da Universidade Federal de Campina Grande (EDUFCG), 2021. *E-book*. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/29607/1/G%C3%8ANERO%2C%20AG%C3%8ANCIA%20E%20ESCRITA%20-%20E-BOOK%20EDUFCG%202021.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, 2025. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 18 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. **Literatura Negra: Uma Poética da Nossa Afrobrasilidade**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos. *In*: BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. **Olhos d'água**. 1. ed., 22. impr. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

BUENO, André de Godoy. **Slam: literatura, marginalidade e resistência**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

CAVALCANTE, Edemar Amaral; RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. A sala de aula sob o olhar etnográfico: um estudo de caso. **Presença Pedagógica**, v. 11, n. 63, 46-53, mai./jun. 2005.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 7, n. 1, p. 7-33, 2005.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. *In*: SATO, Denise Tamaê Borges; JÚNIOR, José Ribamar Lopes Batista; SANTOS, Ricardo de Castro Ribeiro. **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Recife: Pipa Comunicação, p. 279-303, 2016.





PINTO, Mayra; COELHO, Sandino Patriota de Almeida. Peleja histórica de Inácio da Catingueira e Romano Caluête: uma análise dialógica do repente brasileiro. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 247–265, 2020. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v33i3p247-265. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/169972>. Acesso em: 17 ago. 2025.

