



## CARTAS QUE RESPONDEM AO SILENCIO: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA NO ENSINO MÉDIO

Gabriely Lima dos Anjos <sup>1</sup>  
Fernanda Aryadna Cunha Maia <sup>2</sup>  
Suellen Fernandes dos Santos <sup>3</sup>  
Pollyanne Bicalho Ribeiro <sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar uma experiência pedagógica desenvolvida com uma turma do 1º ano do ensino médio, a partir de uma oficina de cartas literárias. A proposta teve como foco o gênero carta pessoal como espaço privilegiado de autoria, escuta e construção de sentidos históricos. Foram selecionadas duas correspondências: uma carta de Carlos Lamarca para sua companheira Iara, escrita em contexto de exílio e repressão durante a ditadura militar, e uma carta de Fernando Sabino endereçada à escritora Clarice Lispector, marcada por críticas político-sociais e laços afetivos. No primeiro caso, os estudantes redigiram uma carta-resposta dirigida a Iara Iavelberg, com base na carta original de Lamarca, que revelava confissões amorosas e incertezas diante da luta armada contra a ditadura. No segundo, a resposta foi destinada a Clarice, partindo de uma carta escrita por Sabino cerca de um ano após o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas.

Com base no conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin (2011), entendemos a carta como um gênero discursivo que pressupõe o outro, ainda que este nunca responda. Assim, os estudantes foram convidados a produzir cartas-resposta às vozes silenciadas do passado, exercitando empatia, escuta ativa e autoria. A atividade possibilitou a articulação entre leitura literária, memória histórica, produção textual e o trabalho com outras linguagens por meio de oficinas manuais, como a criação de envelopes, selos e elementos visuais que acompanharam as cartas pessoais. Tais práticas ampliaram a experiência dos alunos com diferentes formas de expressão e contribuíram para o desenvolvimento de um letramento múltiplo: histórico, afetivo, discursivo e visual.

**Palavras-chave:** Cartas literárias, Autoria estudantil, Memória histórica, Dialogismo.

### INTRODUÇÃO

A carta, enquanto gênero discursivo, ocupa um espaço histórico-social na comunicação humana; surgindo como um encontro entre vozes, tempos e subjetividades. Em sua natureza dialógica, a carta pressupõe a presença do outro na construção de sentido. No contexto escolar, esse gênero oferece um campo fértil para o desenvolvimento da escrita

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Letras Português-Alemão da Universidade Federal do Ceará - UFC, [gabrielyanjos@alu.ufc.br](mailto:gabrielyanjos@alu.ufc.br)

<sup>2</sup> Graduanda pelo Curso de Letras Português-Francês da Universidade Federal do Ceará - UFC, [fernandaaryadna@alu.ufc.br](mailto:fernandaaryadna@alu.ufc.br);

<sup>3</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, [suellen.sfs9@gmail.com](mailto:suellen.sfs9@gmail.com);

<sup>4</sup> Pós doutorado em Linguística Aplicada na Universidade de São Paulo - USP, [pollyanne\\_br@yahoo.com.br](mailto:pollyanne_br@yahoo.com.br);





criativa, construção de sentido histórico e ressignificação, favorecendo o entrelaçamento entre a leitura literária, escrita epistolar e consciência histórica. Para Serra (2011), uma prática pedagógica que considera relações afetivas está diretamente ligada à atenção dada aos alunos. O presente trabalho parte dessa compreensão para relatar e analisar uma experiência pedagógica desenvolvida com uma turma do 1º ano do ensino médio, centrada em uma oficina de cartas literárias. A proposta teve como eixo a exploração da carta tomando como ponto de partida duas correspondências de considerável relevância política: uma carta do militante carioca Carlos Lamarca, endereçada à sua companheira extraconjugal Iara Iavelberg e escrita durante seu período de atuação na guerrilha, no interior da Bahia, em 1971, e uma carta de Fernando Sabino destinada à escritora Clarice Lispector, marcada por falas fraternais e críticas sociais no período pós-Estado Novo, em 1946.

A partir dessas leituras, os estudantes foram convidados a dialogar com o passado, compondo cartas-resposta que reconstituíam as respectivas vozes silenciadas. Inspirada no conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin (2003), a atividade concebeu o texto como um espaço de interação, em que cada enunciado se constrói em resposta a outro, desencadeando um movimento de escuta e releitura. Nesse processo, a escrita deixou de ocupar um distante meio expressivo para os adolescentes e passou a configurar-se como um gesto de interlocução com a memória. Além do trabalho com a linguagem verbal, a oficina incorporou dimensões visuais e manuais, por meio da confecção de envelopes, selos e ornamentos gráficos, ampliando a percepção dos alunos acerca das múltiplas linguagens que compõem o ato comunicativo. Assim, a proposta integrou diversas práticas criativas, promovendo um letramento múltiplo, histórico, afetivo, discursivo e visual. Este relato, portanto, delinea o percurso teórico e metodológico da experiência, situando-a no contexto de uma educação que valoriza a autoria, o diálogo e a construção coletiva de sentidos a partir da leitura e da memória.

## METODOLOGIA

A experiência foi conduzida com uma turma do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública, inserindo-se no contexto da formação leitora e escritora por meio do trabalho com o gênero carta. Inicialmente, foram apresentados aos estudantes os contextos históricos que perpassam as produções epistolares selecionadas para a oficina, destacando-se momentos de grande relevância política no Brasil, como o pós-Estado Novo e o período da Ditadura Militar de 1964. Embora separados por cerca de vinte e cinco anos, ambos os períodos





refletem de forma contundente o peso das transformações sociopolíticas e o fortalecimento de regimes de controle autoritário, que restringiram a liberdade de expressão e de comunicação; dimensões intimamente ligadas à natureza pessoal e, por vezes, subversiva da escrita epistolar. Sob essa perspectiva, a oficina fora pensada a partir da concepção de linguagem como interação verbal, em que, como postula Bakhtin (2003) todo ato de enunciação pressupõe um outro, real ou imaginado, com quem se dialoga.

No primeiro momento, buscou-se desconstruir e explorar o gênero carta, promovendo uma reflexão coletiva e interativa acerca de sua função comunicativa e de sua relevância ao longo do tempo. Para tanto, propuseram-se questionamentos que permitissem aos alunos estabelecer paralelos entre os modos de comunicação tradicionais e os contemporâneos. Foram mencionadas plataformas digitais amplamente utilizadas pelos adolescentes (Twitter, Instagram, WhatsApp, e-mail e TikTok) como suportes comunicativos que, de certo modo, reconfiguram a lógica da correspondência pessoal. Assim, discutiu-se, por exemplo, de que forma uma postagem no Twitter pode funcionar como uma carta aberta; o Instagram, como um espaço de expressão profissional; o e-mail, como meio de comunicação formal; e os portais de notícias digitais, como versões contemporâneas dos antigos jornais impressos. Essa analogia contribuiu para aproximar o gênero carta da realidade dos estudantes, criando um ponto de identificação entre a escrita e suas práticas comunicativas cotidianas.

Como estratégia de sensibilização, foram apresentadas aos adolescentes cartas pessoais da supervisora\orientadora escolar, Suellen Fernandes, trocadas entre seus pais durante um período de relacionamento à distância. O contato com essas cartas, preservadas em seu formato original, com selos, caligrafia particular e o amarelado característico do tempo, permitiu aos estudantes vivenciar materialmente o simbolismo da escrita epistolar. O manuseio dos papéis, o reconhecimento da passagem do tempo e o valor afetivo presente em cada correspondência despertaram nos participantes uma compreensão sensível da carta como testemunho emocional e histórico, reforçando o potencial do gênero enquanto registro da subjetividade e das relações humanas. A partir dessa experiência, emergiu de forma espontânea nos alunos o desejo de responder às cartas lidas, configurando-se, assim, o ponto de partida para a etapa de produção textual da oficina.

Nos encontros seguintes, adentrou-se o estudo mais aprofundado dos contextos e dos autores das cartas selecionadas para leitura e análise. Seguindo uma sequência cronológica, iniciou-se pela correspondência entre Fernando Sabino e Clarice Lispector, posteriormente reunida no volume *Cartas perto do coração*. Discutiu-se o vínculo afetivo e intelectual entre os dois escritores, evidenciado na carta em que Sabino, recém-formado em Direito pela



Universidade Federal do Rio de Janeiro, escreve a Clarice em 1946, durante sua estadia em Nova York. Nela, o autor expressa o desalento e a inquietação existencial de um jovem brasileiro expatriado, buscando conforto nas palavras da amiga, que à época vivia em Berna, na Suíça, acompanhando o marido diplomata. A análise dessa correspondência permitiu aos alunos compreender a dimensão confessional e humanizadora da carta, bem como seu papel como espaço de diálogo, acolhimento e reflexão.

Posteriormente, foi apresentada a carta de Carlos Lamarca a Iara Iavelberg, escrita em meio à clandestinidade e marcada por um tom íntimo mas concomitantemente político. O texto revela o cansaço do guerrilheiro diante das privações e das incertezas da luta armada, evidenciando a tensão entre o amor e o ideal revolucionário. O trágico desfecho; o assassinato de Iara poucos dias após o envio da correspondência e, cerca de um mês depois, a morte de Lamarca, encurrulado e executado a tiros no interior da Bahia, provocou entre os estudantes uma reflexão profunda sobre a violência política e sobre a impossibilidade de comunicação em tempos de repressão. Essa carga simbólica conferiu à atividade um caráter de homenagem e de reconstrução da memória histórica, ao mesmo tempo em que estimulou o engajamento emocional e intelectual dos participantes.

Com base nesses textos, propôs-se aos alunos o exercício de responder às cartas que jamais obtiveram resposta, atribuindo-lhes uma nova voz e um novo desfecho simbólico. A turma foi dividida em trios, e o tempo de aula foi dedicado à produção das cartas-resposta. Os alunos tiveram liberdade criativa para escolher o tom e o interlocutor de suas respostas, enquanto a equipe docente permaneceu disponível para orientações linguísticas e temáticas. Essa escolha não era meramente formal, mas um elemento central da enunciação, já que, conforme Bakhtin e Volochínov

a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor; variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (Bakhtin; Volochínov, 2014, p. 112).

Para que essa imersão fosse total, o ambiente da oficina foi preparado com elementos que materializavam o gênero de correspondência: papéis coloridos, selos, colas, tesouras e outros recursos estéticos foram disponibilizados possibilitando aos trios converterem suas produções verbais em objetos artísticos concretos, uma vez finalizada a etapa de produção. Os



estudantes não apenas redigiram suas respostas a figuras como Clarice Lispector ou Carlos Lamarca, adaptando sua linguagem a interlocutores reais, inseridos em contextos sociais e históricos específicos, mas também criaram seus próprios envelopes, datando e localizando seus destinatários, imergindo na simbologia. Esse momento revelou-se especialmente significativo, pois os estudantes assumiram o papel de interlocutores ativos dentro de uma cadeia discursiva histórica, exercitando tanto a compreensão sensível quanto a escrita reflexiva, agora corpificada em um artefato único e pessoal.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de dialogismo é fundamental para se compreender a obra de Mikhail Bakhtin pois permeia a sua concepção de linguagem. No entanto, antes de conceituar o termo na obra de do autor, é impescindível compreender o entendimento de discurso na obra do filósofo russo, tendo em vista que esses dois conceitos estão intrinsecamente relacionados.

Para Bakhtin, discurso é a língua em uso, viva e impregnada de intenção social. Mais do que um sistema abstrato de signos, o discurso é uma arena de interação ativa, onde todo enunciado é produzido em resposta a outros que o antecederam e em antecipação às respostas de seus interlocutores. É, portanto, um fenômeno essencialmente dialógico, que carrega em si as marcas de sua situação social concreta, dos valores e das posições ideológicas dos sujeitos que o empregam. Dessa forma, o discurso nunca é neutro; A base de seus estudos repousa na filosofia do signo ideológico, uma vez que, para Bakhtin, o campo do ideológico coincide com o universo do signo. O pensador afirma que tudo que é ideológico possui um valor semiótico (Bakhtin, 2014), estabelecendo uma relação de inseparabilidade entre a dimensão social das ideologias e sua materialidade simbólica.

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Todas as práticas humanas são mediadas pela linguagem e, por conseguinte, constituídas por múltiplas posições discursivas e por uma diversidade de vozes com



entrelaçamentos sociais. Essas instâncias enunciativas conformam os modos de subjetivação do sujeito, incidindo diretamente sobre os processos de construção identitária. Nesse cenário, instauram-se tensões nas relações entre os principais interlocutores discursivos, revelando os conflitos simbólicos inerentes às interações sociais e comunicativas.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 2014, p. 117)

O autor defende que, ainda que um interlocutor direto esteja ausente no momento da fala, sua posição é ocupada por uma figura representativa do grupo social do locutor. Dessa forma, a linguagem é sempre orientada para um destinatário, o qual, salienta Bakhtin, nunca será uma entidade abstrata ou indeterminada.

Partindo desse entendimento do discurso como fenômeno dialógico e social, o gênero carta se revela um espaço privilegiado de materialização desses princípios. Como um enunciado escrito, a carta é, por excelência, um ato de fala profundamente orientado para um outro; o seu destinatário. Ela carrega em sua estrutura mesma a expectativa de uma resposta, constituindo-se como um elo em uma cadeia de comunicação verbal (Bakhtin, 2014). É esse caráter inacabado e responsável que transforma a carta em um poderoso instrumento pedagógico para a escuta do outro e a inscrição da própria voz em um diálogo histórico.

Com base na fundamentação teórica estabelecida, concebeu-se uma oficina pedagógica na qual o gênero foi mobilizado como operador dialógico central. O projeto, intitulado “Cartas que Respondem ao Silêncio”, estruturou-se justamente como um campo de experimentação concreta desses postulados bakhtinianos, transformando a sala de aula em uma arena viva de interação verbal com o passado. Ao propor que os estudantes produzissem cartas-resposta a destinatários históricos, a oficina materializou a noção de que todo enunciado, mesmo aquele endereçado a um interlocutor ausente ou silenciado, é um ato de compreensão responsável e um gesto de completude provisória em uma cadeia ininterrupta de sentidos. É na descrição do desenvolvimento dessa oficina que se poderá observar como a teoria do dialogismo, longe de ser um constructo abstrato, mostrou-se uma ferramenta vital para a criação de uma experiência pedagógica profundamente significativa e transformadora.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A implementação da oficina "Cartas que Respondem ao Silêncio" revelou resultados que transcendem o âmbito do letramento linguístico, atingindo dimensões afetivas, históricas e criativas junto aos discentes. Um dos achados mais significativos foi o engajamento espontâneo e amplo da turma. Com exceção de poucos alunos ausentes no dia da produção, a totalidade dos presentes abraçou a proposta com notável empenho, inclusive em suas etapas manuais e estéticas. Surpreendentemente, a receptividade de uma turma de nível Médio ante a confecção artesanal dos envelopes e o uso de papéis especiais, selos e outros elementos visuais foi extremamente positiva. Essa adesão demonstra que, quando a atividade escolar incorpora uma dimensão sensível e lúdica, ela ressoa com os estudantes, despertando um interesse que vai além da sensação de obrigatoriedade.

Outro aspecto crucial observado foi o estranhamento e a descoberta histórica vivenciados pelos alunos. A oficina serviu como uma janela para períodos obscuros da história nacional, sobre os quais os estudantes possuíam conhecimento fragmentado ou mesmo nulo. Muitos se mostraram genuinamente surpresos ao tomar contato com a existência do período Estado Novo (1937-1945) e com o fato de que a Ditadura Militar (1964-1985) havia eclodido pouco mais de duas décadas depois. Essa percepção da proximidade temporal entre os dois regimes autoritários provocou um frutífero debate sobre os ciclos históricos de exceção no Brasil, permitindo que os alunos estabelecessem conexões entre o passado e o presente. A carta de Fernando Sabino, escrita no rescaldo do pós Estado-Novo, deixou de ser um texto distante para se tornar um testemunho palpável de um jovem inserido em um contexto sociopolítico específico, um marcado pela repressão e outro pela reorganização democrática.

No que tange à produção textual, a qualidade das cartas-resposta superou as expectativas iniciais. Os trios empenharam-se em construir uma voz autoral coerente com o contexto histórico e o interlocutor escolhido, demonstrando uma notável capacidade de adequação linguística e estilo. Eles abandonaram voluntariamente marcas da oralidade contemporânea para adotar um registro mais formal e compatível com a época, evidenciando uma sofisticada compreensão responsiva ao enunciado original. Um detalhe que exemplifica esse cuidado linguístico foi observado na Carta 02, endereçada a Clarice Lispector. Os





estudantes, ao final, registraram o horário como "18,47", utilizando a vírgula como separador, uma convenção comum em documentos e correspondências da primeira metade do século XX, diferente da notação com ponto a que estão acostumados ("18h47" ou "18:47"). Esse não é um mero detalhe gráfico, mas a materialização de um processo de imersão e apropriação das nuances da escrita epistolar daquele período, revelando uma atenção meticulosa ao contexto de produção.

A análise das cartas produzidas pelos alunos confirma a potência do gênero como ferramenta de empatia histórica e posicionamento subjetivo. As transcrições a seguir exemplificam como os estudantes se inseriram na cadeia discursiva, respondendo ao silêncio com vozes plurais e críticas.

Cartas selecionadas:

Transcrição Carta 01:

Meu querido marido,

Olá meu querido e primeiro amor, o que eu não esperava mas temia, aconteceu. Você passou a me escrever menos e o seu amigo enviou a sua carta que era para ela, para mim. Carlos, você foi e junto levou um pedaço de mim. Te ver nos meus sonhos dói, porque sei que nossa família não é mais o seu sonho. Nossos dois filhos andam pela casa iguais a você. Quero te entregar nossos sonhos, planos, casamento, viagens e confidências de volta. Deixei meu país e deixei o meu trabalho por causa do seu. Não sei o que aconteceu com o nosso amor, mas me pergunto se ainda é nosso e não de fato só meu. Sinto sua falta mas nem você é mais você. Se voltar para Cuba pegue seus pertences e não considere eu e meus filhos parte das suas coisas. Se cuide Carlos, eu te amarei para sempre.

Transcrição Carta 02:

Fernando,

Apesar da demora, fico contente com sua resposta, me envie mais cartas, irei responder todas, sim a Suíça existe, os queijos e chocolates daqui são apetitosos, quando voltar ao Brasil levarei para você experimentar junto de Helena. Em uma manhã chuvosa olhando para a janela, em meus pensamentos vem você, em como sinto saudades do Brasil, do final de tarde, do pôr do sol. Há mais de uma semana que tento finalizar o livro para enviar à editora, mas as ideias parecem fugir de minha mente. Você poderia buscar se cuidar mais, ir atrás de fazer um curso de inglês, ir atrás de outro emprego, expressar mais seus sentimentos, procurar descansar mais, beber menos, fico esperando você voltar. Ando muito apreensiva



com o livro. No geral está indo tudo bem. As três da tarde saí um pouco de casa para pensar e passei em frente a uma loja, vi uma blusa do Brasil e lembrei de você. Moro numa casa simples e confortável. Agora são exatas 18,47 e eu estou saindo com um pressentimento ruim, nada fora do comum. Mande notícias. Saudades,

Clarice

Transcrição Carta 03:

Salvador, Bahia.

Meu bem, você não imagina a felicidade que eu senti quando vi seu nome no envelope dentro da minha caixa de correio. Fico feliz por ainda escrever para mim. Eu nunca deixei de pensar em você, nenhum dia, nenhuma hora, nem um segundo. Você sempre será o meu amor, mesmo longe. Com você longe fica tudo mais difícil, mas meu amor por você nunca vai mudar. Infelizmente nossa relação precisa de um fim, é com muita dor no coração que venho te escrever isso. Por favor, nunca se esqueça de mim.

Iara.

A Carta 01, destinada a Carlos Lamarca a partir da perspectiva de sua esposa, é um exemplo notável de como os alunos operaram com a polifonia de vozes. A autora não apenas responde à carta do guerrilheiro, mas incorpora a dor de uma personagem traída, criando um contraponto emocionado às confissões de Lamarca. Já a Carta 02, destinada a Clarice Lispector, demonstra a assimilação do tom confessional e coloquial da correspondência entre os dois escritores. Os estudantes constroem uma voz para Clarice que é, ao mesmo tempo, afetuosa, melancólica e profundamente literária, mencionando as dificuldades com a escrita e os saudosos elementos brasileiros. Por fim, a Carta 03, escrita para Iara Iavelberg, encapsula o drama íntimo em meio ao contexto político. A opção por um tom de despedida, carregado de amor e resignação, revela uma leitura sensível do trágico destino do casal, demonstrando que os alunos não apenas compreenderam os fatos históricos, mas também se permitiram afetar por suas dimensões humanas mais profundas.

Em síntese, os resultados obtidos atestam que a oficina cumpriu seu propósito de fomentar um letramento múltiplo. Ela mostrou que é possível, por meio de um gênero aparentemente anacrônico, engajar os jovens em um diálogo produtivo com a história, desenvolver sua capacidade de escrita com autoria e empatia, e proporcionar uma experiência de aprendizagem que é, simultaneamente, intelectual, criativa e sensível. A oficina não apenas ensinou sobre cartas, mas permitiu que os alunos as vivessem como um gesto de intervenção no passado e de construção de sentido no presente.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina "Cartas que Respondem ao Silêncio" confirmou a potência do gênero epistolar como ferramenta pedagógica capaz de integrar, de forma orgânica e sensível, o desenvolvimento de competências linguísticas, a reflexão histórica e a expressão criativa. A experiência demonstrou que, longe de ser um artefato obsoleto, a carta se revelou um veículo privilegiado para a promoção de um letramento múltiplo, conforme inicialmente proposto, articulando dimensões históricas, afetivas, discursivas e visuais. Os resultados observados atestam o êxito da proposta em engajar os estudantes em um diálogo produtivo com o passado. O contato com as cartas de Fernando Sabino e Carlos Lamarca não apenas preencheu lacunas de conhecimento histórico, como a descoberta do Estado Novo e sua proximidade temporal com a Ditadura Militar, mas também permitiu que os alunos estabelecessem conexões críticas entre diferentes contextos de autoritarismo e suas implicações na vida privada e na comunicação. A imersão nos universos de Clarice Lispector e Iara Iavelberg favoreceu um aprendizado que foi além da memorização de fatos, convertendo-se em uma experiência de empatia histórica e de reconhecimento da alteridade.

A teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin, que serviu como alicerce teórico-metodológico, mostrou-se não apenas pertinente, mas operacional. Ao responderem às vozes silenciadas do passado, os estudantes materializaram na prática os princípios bakhtinianos da compreensão responsiva e da natureza social da linguagem. A qualidade das cartas produzidas, marcadas pela adequação ao contexto histórico, pela adoção de registros formais e por detalhes como a notação de horário com vírgula, evidencia a profundidade da imersão e a capacidade de os alunos assumirem autoria em um diálogo transcultural e transhistórico. A dimensão manual e estética da oficina, com a confecção de envelopes e o uso de elementos visuais, revelou-se um componente fundamental para o sucesso da atividade. Ao corpificarem suas respostas em artefatos tangíveis, os estudantes transcendem a escrita como exercício abstrato, vivenciando a carta em sua materialidade e simbolismo. Esse aspecto lúdico e sensível mostrou-se um poderoso catalisador do engajamento, comprovando que abordagens pedagógicas que integram criatividade e reflexão têm o potencial de ressignificar a aprendizagem para os jovens do Ensino Médio.

Em conclusão, este projeto reafirma o papel da escola como espaço de construção de sentidos e de formação cidadã. Ao responderem ao silêncio, os alunos não apenas exercitaram



a escrita, mas intervieram criticamente na história, atribuindo novas vozes a narrativas truncadas pela violência política e pelo esquecimento. A oficina, portanto, não se esgota em si mesma; ela deixa como legado a demonstração de que é possível, por meio de práticas inovadoras e dialógicas, formar leitores e escritores mais sensíveis, críticos e conscientes de seu lugar no mundo e na cadeia ininterrupta da comunicação humana. Por fim, registramos nosso agradecimento à CAPES e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pelo indispensável apoio financeiro e institucional que tornou possível esta experiência formativa, reafirmando o valor das políticas públicas para o fortalecimento da formação docente e a qualificação do ensino básico público.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLÓSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, Brasília: 1997.

PESSOA, Marlos de Barros. **Da carta a outros gêneros textuais**. In: DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia; CALLOU, Dinan (Org.). Para a história do português brasileiro: notícias de corpora e outros estudos. v.4. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ/FAPERJ, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Rafael Rossi de. **O gênero textual carta em um projeto didático: (re)significando a prática e aprendizagens**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 47, 8 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/47/o-genero-textual-carta-em-um-projeto-didatico-ressignificando-a-pratica-e-aprendizagens>

SERRA, D. T. S. **Afetividade, Aprendizagem e Educação Online**. Disponível em: <[https://bib.pucminas.br/teses/Educacao\\_SerraDT\\_1.pdf](https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_SerraDT_1.pdf)>. Acesso em: **30 Set. 2025**