



## NA TRILHA DA ESCRITA: VOZES QUE SE CONECTAM

Juraci Soares da SILVA<sup>1</sup>  
Silvelena Cosmo DIAS<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta resultados de uma pesquisa desenvolvida com estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, em uma escola pública. O objetivo consistiu em analisar o posicionamento discursivo dos educandos na produção da carta do leitor. A fundamentação teórica apoia-se nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase nos estudos de Michel Pêcheux (2014), que concebe o discurso atravessado por ideologia, nas contribuições de Eni Orlandi (2015, 2017a; 2017b), cuja abordagem enfatiza a relação entre linguagem, sentido e historicidade e nos gêneros do discurso, com base em Bakhtin (2011). A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, conforme proposta por Thiollent (2011) e Tripp (2005), por meio da implementação de um projeto de intervenção com atividades voltadas à leitura, escrita e reescrita. A análise dos recortes selecionados demonstrou avanços relevantes, especialmente ao se comparar a produção diagnóstica inicial com a versão final reescrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Reescrita. Sentido.

## ON THE WRITING PATH: VOICES THAT CONNECT

**ABSTRACT:** This article presents the results of a study conducted with ninth-grade students from a public middle school. The aim was to analyze the students' discursive positioning in the production of the reader's letter genre. The theoretical framework is based on the principles of French Discourse Analysis, with emphasis on the studies of Michel Pêcheux (2014), who conceives discourse as permeated by ideology, on the contributions of Eni Orlandi (2015, 2017a, 2027b), whose approach highlights the relationship between language, meaning, and historicity, and on the speech genres, based on Bakhtin (2011). The adopted methodology was action research, as proposed by Thiollent (2011) and Tripp (2005), through the implementation of an intervention project involving reading, writing, and rewriting activities. The analysis of the selected excerpts revealed significant progress, especially when comparing the initial diagnostic production to the final rewritten version.

**KEYWORDS:** Writing. Rewriting. Meaning.

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Novo Santo Antônio/MT. E-mail: <juracir\_soares@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela UNICAMP/IEL. Professora-Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas (UFMS/CPTL). E-mail: <diascosmo@yahoo.com.br>.

## INTRODUÇÃO

A sala de aula configura-se como um espaço fundamental no processo de ensino da escrita, possibilitando que o estudante seja protagonista da aprendizagem com autonomia, dinamismo e reflexão, relacionados aos acontecimentos sociais. A escrita em contextos pedagógicos deve ser compreendida como um exercício de produção de sentidos. Para isso, o docente precisa pautar-se em procedimentos teóricos e metodológicos, delineando caminhos para que o aluno desenvolva o pensamento crítico e se constitua sujeito/autor.

Nesse contexto, o docente precisa de sair do lugar de transmissor e ocupar o espaço de mediador do conhecimento, dialogando e promovendo interação com os educandos e entre os educandos. Essas teias interativas possibilitam um ensino e aprendizagem ativo e focado na construção do conhecimento de forma interativa. No entanto, esse processo não ocorre de forma isolada, é necessário que o professor desenvolva estratégias motivadoras para que todos se engajem com empenho na realização das atividades propostas em sala de aula.

Com esse enfoque, desenvolvemos um projeto de intervenção com atividades de leitura e escrita em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública no interior do estado de Mato Grosso. Vale mencionar que a pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional e Letras (PROFLetras). Nesse sentido, o objetivo da proposta consistiu em analisar o posicionamento discursivo dos educandos na produção da carta do leitor, bem como os elementos constitutivos do gênero discursivo em questão.

Este artigo está estruturado em três partes. A primeira aborda os fundamentos teóricos relacionados à escrita discursiva e os efeitos de sentido que ela produz; a segunda descreve os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa; e a terceira apresenta a análise de dois recortes comparativos entre a versão inicial e a reescrita de textos produzidos. Por fim, são expostas as considerações finais.

## A ESCRITA DISCURSIVA E SEUS EFEITOS DE SENTIDOS

Os acontecimentos sociais estão intrinsicamente relacionados aos processos ideológicos e históricos, expressos por palavras que significam em determinado contexto de produção; no entanto, os sentidos não estão na literalidade das palavras. Nesse contexto, é substancial trazermos as palavras de Pêcheux (2014, p. 146), ao mencionar que o “[...] sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc., não existe “em si mesmo” [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo, no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e preposições são produzidas”. Assim, o sentido não é único e nem está acabado, ele varia por meio de metáforas, condições de produções e processos ideológicos.

Além disso, as palavras mudam de sentido quando passam de uma formação discursiva a outra, atravessado pelo interdiscurso, os ditos e pré-construídos socialmente. Nesse contexto, Pêcheux (2014, p. 240) ressalta que “[...] a metáfora, constitutiva do sentido, é sempre determinada pelo interdiscurso, isto é, por uma região do interdiscurso. [...] o que torna possível a metáfora é o caráter local e determinado do que cai no domínio do inconsciente, enquanto lugar do Outro”, que constitui o sujeito. Considerando as formações discursivas como fronteiras instáveis, a metáfora funciona como um deslizamento entre essas formações, produzindo um efeito metafórico que conduz à deriva dos sentidos.

Segundo Orlandi, (2015, p. 77) “[...] a metáfora é constitutiva do processo mesmo de produção de sentido e da constituição do sujeito. Falamos da metáfora não como desvio, mas como transferência [...] produzido pelo deslize (a deriva), pelo efeito metafórico, lugar da interpretação e da historicidade”. Assim, a metáfora, ao operar por deslizamentos, promove ressignificações e conduz a outros sentidos no funcionamento da língua, mesmo em um processo inconsciente do sujeito do discurso. Nesse sentido, o conceito de metáfora está vinculado à ideia de deriva da língua, ou seja, uma língua inatingível, sobre a qual não se exerce pleno controle sobre ela,

mas registra traços do sujeito ideológico inscritos nas diversas práticas sociais, como na escrita da carta do leitor, nesse caso desta pesquisa.

Nesse sentido, o sujeito age ideologicamente por meio do interdiscurso, ou seja, pelos pré-construídos que são convocados pela memória discursiva. Em diversas situações, como no caso do preconceito racial, esses efeitos de sentido se manifestam. Sob esse viés, Orlandi (2017b, p. 94) menciona que “[...] o preconceito é de natureza histórica-social, estamos afirmando que se constitui pela relação com o outro (sociedade) e ao Outro (historicidade, ideologia). Lugar da divisão dos sujeitos”. Diante disso, o indivíduo não tem plena consciência do processo pelo qual se constitui enquanto sujeito.

O sujeito do discurso se constitui em detrimento do outro, por isso que há possibilidades de interpretar e produzir efeitos de sentido. Nessa perspectiva, Pêcheux (2015, p. 53) sublinha que “[...] é porque há o outro nas sociedades e na história [...] que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isso é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar”. É nessa possibilidade de interpretar que emergem o preconceito, a discriminação, a humilhação, entre outros aspectos que separam e dividem os sujeitos na sociedade, como no *corpus* analisado nesta pesquisa sobre o preconceito racial. Diante desse panorama, destacam-se as contribuições de Foucault (2014, p. 8), ao mencionar que “[...] sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina; [...] ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades [...]”, e mesmo assim, produz sofrimento ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, Orlandi (2017b, p. 97) enfatiza que “[...] o preconceito racial tem a dominante da ideologia capitalista que divide negros e brancos, atribuindo valores sociais distintos que podem levar à segregação, em um imaginário em que o sujeito já está vinculado/significado”, podendo chegar ao extremo de caracterizar, ou melhor, interpretar esse sujeito como se fosse um animal (“macaco”), como expresso na reportagem que serviu de base para a escrita da car-

ta do leitor. Nesse sentido, é substancial retomar Orlandi (2017a, p. 219), ao enfatizar que a “[...] humilhação enquanto ela se oferece como uma prática social [...] são sentidos produzidos por uma prática ideológica, ou melhor, por uma ideologia que é uma prática [...] a prática da humilhação faz parte da produção das relações sociais”, contribuindo para a marginalização do negro na sociedade.

No entanto, vale ressaltar que, na sociedade pós-moderna, emerge o sujeito da deriva, capaz de resistir e se impor diante dos ataques preconceituosos. Nessa perspectiva teórica, Orlandi (2017a, p. 227) afirma que “[...] quando a pensamos de outro modo, podemos compreendê-la enquanto forma de resistência ou pelo menos de deslocamento e então seu sentido é outro”. Assim, o indivíduo se constitui sujeito pela/na linguagem, de modo ativo, resistindo às intolerâncias e injustiças sociais, posição essa marcada na produção da carta do leitor.

Devido à especificidade da constituição do *corpus* desta pesquisa no âmbito escolar, vale trazer os aportes teóricos que dão sustentabilidade ao gênero discursivo carta do leitor, considerado subgênero da carta. A carta como um gênero discursivo atravessa séculos de existência, fazendo parte da vida do homem. Já o gênero discursivo carta do leitor é um gênero que circula na esfera jornalística, em jornais e revistas que “[...] cedem espaço na imprensa para que se ouça a voz do leitor” (Nunes, 2017, p. 165). Esse gênero discursivo oportuniza condições para o leitor se posicionar como um agente ativo de resposta de forma contextualizada, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de leitura e aprimoramento da proficiência de escrita, relacionada com a sua subjetividade do sujeito leitor/escritor.

Assim, é importante ressaltar os elementos constitutivos de todo e qualquer gênero discursivo, que se imbricam e se complementam na construção do sentido. Desse modo, Bakhtin (2011, p. 261-262), menciona que “todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissociavelmente ligados no todo do enunciado e são igual-

mente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” para efetivar a interação e a produção de efeitos de sentido.

Após essa breve abordagem teórica, que serviu de base para a pesquisa-ação, a seguir apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos para a construção da proposta de ensino com o gênero discursivo carta do leitor.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento de uma prática pedagógica com qualidade, o docente além de ter domínio do conteúdo, deve possuir habilidades e conhecimentos pedagógicos do conteúdo. Para isso, são necessários embasamentos teóricos e metodológicos sobre o fazer pedagógico em sala de aula. Nessa perspectiva, para o desenvolvimento desta proposta de trabalho, ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação de Thiollent (2011), ao defender que esse tipo de pesquisa procura resolver problemas sociais ou pelo menos na busca de respostas adequadas para esses problemas. Também, fundamentamo-nos em Tripp (2005) sobre o ciclo da pesquisa-ação, como parâmetros para desenvolver a pesquisa de forma sequencial, articulada com as atividades propostas.

Como o projeto de intervenção foi desenvolvido com uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no interior do estado de Mato Grosso, o ponto de partida consistiu na produção coletiva de uma carta do leitor, abordando a temática de uma matéria lida em um jornal on-line. A partir da análise dessas produções iniciais, elaboramos um projeto de intervenção composto por cinco etapas, com o objetivo de enriquecer às práticas de leitura e escrita dos educandos.

Na primeira etapa, propusemos a leitura do livro *De carta em carta*, da escritora Ana Maria Machado (2002). Após a leitura da obra, os alunos puderam compartilhar suas opiniões a respeito das atitudes dos personagens ao longo da narrativa. Além disso, focamos na questão da

importância da leitura e da escrita na vida das pessoas. Com base nessas temáticas discutidas em sala de aula, os participantes da pesquisa realizaram atividades de interpretação escrita.

Na segunda etapa, realizamos a correção dessas atividades. No primeiro momento, o educando releu o que ele havia escrito e empenhou-se em melhorá-las, realizando as correções necessárias. Posteriormente, em duplas, as atividades foram trocadas, permitindo que cada um corrigisse a atividade do outro colega. Após esse processo, aconteceu a intervenção do professor para a correção final. Vale destacar que todas as atividades, em cada etapa do projeto de intervenção, passaram por esse processo de correção.

Na terceira etapa, como parte da proposta pedagógica, ocorreu a exibição do filme *Central do Brasil*, dirigido por Walter Salles (1998) e roteirizado por João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. Esse filme possibilitou uma discussão calorosa entre os alunos, principalmente em relação às atitudes da personagem principal, Dora. Após esse momento, concentramos na discussão acerca do analfabetismo, no Brasil, no período da década de 1990, relacionados aos dias atuais. A partir dessas discussões, os educandos realizaram atividades de interpretação escrita e produziram dois textos dissertativo-argumentativos, acerca das temáticas abordadas no filme e discutidas em sala de aula.

Na quarta etapa, foram lidas três cartas de leitor publicadas nos jornais on-line *Folha de São Paulo*, *O Globo* e *O Popular*. Em seguida, socializamos o conteúdo temático das cartas, possibilitando aos alunos expor suas opiniões sobre os assuntos abordados. Para aprofundar o estudo das características do gênero, selecionamos uma carta dentre as lidas, a partir da qual trabalhamos, com ênfase, os três aspectos constitutivos do gênero do discurso: o conteúdo temático, construção composicional e estilo.

Na quinta etapa, os alunos realizaram a reescrita das cartas do leitor produzidas antes da aplicação da sequência de atividades. Esse momento oportunizou aos educandos a reflexão sobre suas produções, permitindo-lhes realizar os devidos refinamentos, com base nos conhecimentos

ampliados ao longo da execução das atividades propostas no projeto de intervenção. Assim, apresentamos os resultados da análise empreendida nas produções escritas dos educandos.

### ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA: CARTA DO LEITOR

Dois recortes representativos do *corpus* produzido em sala de aula, com base na comparação entre a primeira versão e a reescrita final, foram selecionados para a análise apresentada neste artigo. Esses recortes estão representados pela letra (R) acompanhada dos números cardinais 1 e 2. O recorte número (1) representa a primeira versão da produção escrita da carta do leitor, elaborada de forma coletiva pelos educandos antes da aplicação da proposta interventiva. Os alunos produziram seus enunciados para os editores do *O portal de notícias da Globo/G1-MS*. O recorte número (2) refere-se à versão final da referida carta. Para garantir o anonimato dos estudantes, optamos pelo uso de tarjas pretas sobre os nomes.

Assim, passamos para o recorte (R-1) em que os participantes da pesquisa produziram seus dizeres sobre a matéria lida, que se trata de um caso de racismo sofrido por um estudante de 12 anos em uma escola do estado de Mato Grosso do Sul. Vejamos a transcrição:

#### (R- 1) Primeira versão da carta do leitor coletiva

*Novo Santo Antônio, 18 de maio de 2023*

*O preconceito ainda existi na sociedade como aconteceu com o aluno no mato Grosso do Sul, A pessoa que ofendi o outro precisa de saber que não é assim que tem que tratar as pessoas ninguém é animal, mesmo que fossi animal tinha que te respeito, ainda bem que o minino ficou triste uns dias mais depois ele voltou para a escola, ele enfrentou a dificuldade e seguiu em frente, ele está certo porque a cor não tem nada a ve.*

[REDACTED]



Diante desses dizeres, percebemos que os estudantes demonstraram pouco conhecimento sobre o gênero carta do leitor. O texto apresenta local, data e assinatura, conforme as convenções do gênero. No entanto, o conteúdo temático carece de maior aprofundamento, com posicionamento argumentativo. Apesar de haver alguns indícios de argumentos na expressão “a pessoa que ofendi precisa saber que não é assim”, em referência ao garoto que chamou um adolescente de 12 anos de “macaco”. Outro exemplo é o trecho “ninguém é animal”, que revela gestos de repúdio ao racismo e um posicionamento de defesa à vítima. Mesmo com desvios da norma culta, os estudantes assumem uma posição-sujeito de denúncia, posicionando-se contra o preconceito sofrido pelo colega da reportagem. Há uma identificação com o sujeito discriminado e um afastamento em relação ao sujeito que pratica o racismo. A posição do sujeito/aluno emerge em um gesto de solidariedade, o que indica uma formação discursiva marcada por valores éticos de respeito e empatia.

O texto produzido pelos alunos se articula à memória discursiva do discurso antirracista, que circula tanto na sociedade quanto no espaço escolar, mobilizando sentidos que já fazem parte do interdiscurso socialmente construído. No trecho “ninguém é animal, mesmo que fossi animal tinha que te respeito”, por exemplo, há o ecoamento de discursos que remetem aos direitos humanos, à igualdade e até mesmo à defesa dos direitos dos animais. Ainda que a formulação linguística apresente marcas de oralidade e desvios em relação à norma-padrão, a posição enunciativa assumida é clara: toda forma de vida merece respeito.

Mesmo diante dos desvios gramaticais, os estudantes manifestam um posicionamento ideológico de repúdio ao racismo, em reconhecimento ao lugar de opressão, afirmando a legitimidade do outro. A produção inscreve-se em um discurso de resistência ao preconceito racial, no qual a linguagem é compreendida como espaço de embate, de inscrição do sujeito e de produção de sentidos que desestabilizam e tensionam o discurso dominante. Nessa perspectiva, é imprescindível reconhecer tais enunciados como legítimos, valorizando o gesto de autoria que

emerge, ainda que atravessado por condições de produção precárias, como espaço de constituição do sujeito na e pela linguagem.

Esse gesto autoral, entretanto, convive com fragilidades formais no texto, o que coloca à mostra a necessidade de um trabalho sistemático com a escrita. A produção foi construída em parágrafo único e, logo na segunda linha, observamos o uso inadequado de uma vírgula antes da letra maiúscula “A”, quando o correto seria o emprego do ponto final. Ao longo do texto, há a ausência de pontuação adequada e de elementos coesivos que possibilitariam a separação e organização dos períodos, comprometendo a clareza do enunciado. As marcas de oralidade estão presentes por meio de termos como “existi”, “ofendi”, “fossi”, “te”, “minino” e “ve”, que, conforme a norma-padrão da língua portuguesa, deveriam ser grafados, respectivamente, como: “existir”, “ofendi”, “fosse”, “te”, “menino” e “ver”. Além disso, o nome do estado onde ocorreu o fato aparece com inicial minúscula — “mato Grosso do Sul” — quando o correto seria: “Mato Grosso do Sul”.

Dessa forma, passamos à análise do recorte (R-2), que se refere à reescrita dessa primeira versão da carta do leitor, executada após a aplicação do projeto de intervenção. Vejamos:

(R- 2) Primeira versão da carta do leitor coletiva

*Novo Santo Antônio, 18 de maio de 2023*

*Olá, Débora Ricalde e Osvaldo Nóbrega*

*Queremos parabenizá-los pela matéria do dia 18/03/2023, no G1-MS, intitulada: Adolescente de 12 anos diz ter sofrido racismo em escola de MS “disseram que eu era macaco”.*

*Essa prática de racismo precisa ser banida da sociedade com urgência, pois o ser humano está perdendo o respeito com o próximo, a ponto de compará-lo com um animal.*

*Isso é lamentável, porque pode trazer grandes consequências psicológicas às vítimas do racismo, causando danos profundos para o resto da vida.*

*Em um ponto da matéria de forma bem criativa, vocês trazem a fala do adolescente dizendo que ficou alguns dias sem ir para escola, mas não era certo baixar a cabeça para aquilo.*



*Aplaudimos a atitude madura do garoto de seguir em frente. É dessa forma que devemos agir diante do racismo.*

*Vocês finalizaram a matéria, destacando que o racismo é crime previsto em lei.*

*Parabéns, mais uma vez!!!*

*Atenciosamente,*

**T.P.A, L.S.M, W.L.B.S, Q.F.R**

Os alunos iniciam a carta com um elogio aos redatores, afirmando: “queremos parabenizá-los pela excelente matéria”. Tal enunciado revela o reconhecimento aos profissionais do veículo de informação pela escolha e abordagem de um tema recorrente na sociedade. Ao mencionarem o título da matéria logo no início do texto, os estudantes demonstram empregar uma estratégia discursiva com a finalidade de atrair a atenção do leitor para a temática do racismo, expondo o caso do garoto discriminado em uma escola do estado de Mato Grosso do Sul. Nessa reportagem, o garoto relata: “disseram que eu era macaco”. Esse dizer produz um efeito metafórico (Orlandi, 2015), ao comparar o aluno a um animal em função da cor da pele, revelando marcas de um discurso discriminatório que ecoa práticas racistas, ainda, presentes nas relações sociais na atualidade.

O preconceito racial provoca dor, vergonha e humilhação nos sujeitos afrodescendentes. Essa repulsa a pessoas de diferentes raças ou etnias, entretanto, encontra-se cristalizado na sociedade em razão de um contexto histórico escravocrata, no qual o branco era concebido como detentor do poder, enquanto o negro ocupava, sistematicamente, a posição de submissão. Como salienta Orlandi (2017b, p. 94), “[...] o preconceito é de natureza histórico-social [...]”, sendo constituído por processos ideológicos e materializado nas práticas sociais. Nesse sentido, é importante destacar que o preconceito se manifesta precisamente pela existência do outro - nesse caso, o negro. Nas palavras de Pêcheux (2015, p. 53), “[...] é porque há o outro na sociedade e na história”; esse outro é o que possibilita a constituição do discurso racista. Em outras palavras, a

discriminação se efetiva a partir da posição de superioridade assumida pelo branco, que, ao afirmar-se como norma, nega o lugar do negro (do outro) na sociedade.

Nesse contexto de desigualdade e exclusão social, Foucault (2014, p. 8) denuncia os “[...] ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades”, mostrando que a linguagem pode operar como um meio de agravar ou amenizar tanto a violência física quanto a simbólica, numa tentativa de evitar ou acelerar relações desarmônicas, conflituosas, tensas e injustas entre as pessoas de diferentes etnias e condições socioeconômicas. Nesse cenário, há séculos, o preconceito racial perdura e se manifesta por meio da linguagem em diferentes formas - seja presencialmente, (e mais recentemente) ou pelas redes sociais -, nas quais se disseminam, de modo alarmante, discursos de ódio e intolerância, como visto nessa reportagem do *O portal de notícias da Globo/G1-MS*.

Nessa linha de pensamento, podemos afirmar que essa temática em questão se aproxima da realidade dos educandos, instigando-os à construção de opiniões sobre esse e outros episódios, frequentemente, veiculados pela mídia. O preconceito racial atinge todas as faixas etárias, gêneros e classes sociais, incluindo figuras públicas como jogadores, cantores e apresentadores. Nos dizeres desses alunos-escritores, observamos uma tomada de posição-sujeito de posicionamento crítico ao afirmarem que “essa prática de racismo precisa ser banida da sociedade com urgência”. É nesse movimento interpretativo e argumentativo que os alunos “[...] se constitui(em) como autor(es) ao organizar o texto em sua unidade e coerência [...]”, conforme destaca Orlandi (2015, p. 71), em relação à temática tratada, já que não é a cor da pele que define os valores humanos. A falta de respeito motivada pela cor reduz o outro em diversas situações da vida, tanto em contextos pessoais quanto sociais.

Por conseguinte, ao afirmarem que “o ser humano está perdendo o respeito com o próximo, a ponto de compará-lo com um animal”, os estudantes manifestam consternação diante de atitudes racistas que desumanizam o outro por meio de comparações ofensivas. As qualidades

e os valores dos afrodescendentes - enquanto sujeitos que pensam, trabalham, estudam, produzem conhecimento e contribuem para a sociedade em diversas profissões - parecem ser sistematicamente desconsiderados em razão da cor da pele. Nessa perspectiva, Orlandi (2017a, p. 219) argumenta que “[...] a humilhação, enquanto ela se oferece como uma prática social [...] são sentidos produzidos por uma prática ideológica [...]” e por questões históricas, os quais desprezam e descartam o outro como se este, ainda, fosse escravo e, portanto, sem qualquer valor como ser humano.

Os estudantes prosseguem em seus escritos afirmando que “isso é lamentável”. Ao utilizarem o adjetivo “lamentável” para se referirem a essa situação comparativa, os participantes da pesquisa demonstram sensibilidade diante do sofrimento da vítima. Cabe destacar que esse sofrimento, muitas vezes invisível, provoca dor e gera uma sensação de inferioridade. Trata-se de um sentimento de que a vida, “[...] olhada pela perspectiva do social, não tem sentido para si e nem para os outros” (Orlandi, 2017a, p. 224).

Nessa perspectiva, os estudantes mencionam que essa atitude de desrespeito ao ser humano pode causar “danos profundos para o resto da vida”, assumindo uma postura de autores oniscientes, - capazes de se colocarem no lugar do outro - e que escrevem com sensibilidade em relação às questões emocionais do outro. Em seus dizeres, emergem aspectos de uma realidade vivida por grande parte das vítimas do racismo, marcada por sentimentos de dor e pela construção de uma baixa autoestima.

Conforme descrito na matéria lida pelos participantes da pesquisa, o adolescente vitimizado de preconceito racial permaneceu alguns dias afastado da escola; contudo, não se deixou abater e retomou sua rotina escolar. Tal atitude revela um gesto de resistência, conforme aponta Orlandi (2017a, p. 227), ao afirmar que há “[...] ou pelo menos um deslocamento e então seu sentido é outro”. Ao romper com o papel de submissão e passividade atribuído pelo discurso dominante – historicamente representado pelo homem branco –, o jovem protagoniza um novo aconte-

tecimento. Sua postura diante da situação provocou orgulho na família, que reconheceu na atitude do garoto um movimento de enfrentamento ao preconceito racial e uma forma de ressignificação do lugar social que lhe fora atribuído.

Diante disso, em relação no trecho: “aplaudimos a atitude madura do garoto de seguir em frente. É dessa forma que devemos agir diante do racismo”, ecoa um efeito de sentido de marcado pela concordância e pelo reconhecimento da postura do adolescente. O enunciado revela um gesto de aprovação e validação da resistência apresentada pelo garoto. Destacamos ainda, o uso do verbo “devemos”, conjugado na primeira pessoa do plural do presente do modo indicativo, o que produz um efeito de sentido inclusivo, via discurso da inclusão. Essa escolha linguística implica que a responsabilidade pelo enfrentamento do preconceito racial não é exclusiva da vítima, mas compartilhada por todos os sujeitos sociais – incluindo os próprios alunos/autores –, colocado à mostra por meio de uma posição-sujeito consciente em torno do combate ao racismo.

Nesse posicionamento, a insatisfação dos alunos diante do racismo presente na sociedade brasileira é apresentada nos dizeres dos participantes da pesquisa construídos a partir da perspectiva de sujeitos/autores que se colocam contrários às práticas de discriminação racial. Ao revisar o pensamento de Foucault (2014) sobre a autoria, Orlandi (2015, p. 73) destaca que “[...] o princípio de autor limita o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu [...] a função discursiva autor é a função que esse eu assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto”. Assim, ao assumirem tal posicionamento, os educandos se constituem como sujeitos discursivos que, por meio da linguagem, expressam um compromisso ético e social diante da temática em debate.

Os alunos encerram a produção escrita retomando um enunciado dos editores da matéria jornalística, como forma de reforçar ou informar aos leitores que “o racismo é crime previsto em lei”. Nesse gesto de repetição, que não deixa de ser um gesto interpretativo, por meio do discurso jurídico, a existência de um amparo legal vigente no país é reforçada, tendo por objetivo proteger e

defender as vítimas de práticas discriminatórias. Na linha final da carta, os educandos reafirmam: “parabéns mais uma vez”, o que permite inferir que a leitura da reportagem teve um impacto significativo, favorecendo a construção de sentidos alinhados a um contexto social e histórico.

Diante do exposto na reescrita, podemos afirmar que houve uma melhora expressiva não só em relação a uma posição-sujeito argumentativa e autoral, mas também, em relação aos elementos constitutivos do gênero discursivo carta do leitor. No que se refere à construção composicional, o texto apresenta localidade, data, ano e um cumprimento inicial por meio do vocativo “Olá”. O texto foi reescrito em vários parágrafos e estão bem organizados, o que contribui para a clareza e coerência das ideias desenvolvidas. No final, o texto conta com a despedida e a assinatura dos educandos em respeito à estrutura própria da carta do leitor.

O conteúdo temático foi desenvolvido e reelaborado com maior consistência. Enquanto, na versão inicial, o texto apresentava apenas uma abordagem breve sobre o assunto, nos parágrafos subsequentes da reescrita, surgem posicionamentos argumentativos mais elaborados em relação ao preconceito racial sofrido pelo garoto. Além disso, tanto no início quanto no encerramento da carta reescrita da carta, há uma relação interativa entre sujeitos/autores e editores da matéria, marcando o posicionamento dos alunos.

No que tange ao estilo linguístico quanto ao gênero carta do leitor, podemos observar o abandono de marcas da oralidade e uma adequação da escrita mais próxima da norma-padrão. A relação vocabular empregada está adequada à temática, com termos como “prática de racismo”, “banida da sociedade” e “respeito com o próximo”, ecoando efeitos de sentido de rejeição a esse tipo de atitude, de eliminação na sociedade e de reconhecimento de que todas as pessoas são dignas de respeito. Outro aspecto relevante é o emprego da expressão “consequências psicológicas” sofridas pelas vítimas, o que destaca a gravidade e o impacto do racismo no contexto social, conferindo maior peso à argumentação e à posição assumida no discurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise empreendida, é possível afirmar que o projeto de intervenção em sala de aula, composto por atividades de leitura, discussão, interpretação, produção escrita, além de correções individuais e colaborativas, contribuiu significativamente para o fortalecimento do posicionamento discursivo, da posição-sujeito de autoria e da interação entre os educandos. Essa dinâmica favoreceu o compartilhamento de ideias e a construção colaborativa de textos, enriquecendo o processo de aprendizagem.

É importante destacar que o trabalho colaborativo ainda é pouco explorado nas práticas pedagógicas, especialmente nas produções textuais. Com frequência, os alunos permanecem em uma atuação individualizada durante as atividades, o que pode dificultar a resolução de dúvidas, sobretudo pela limitação de tempo do professor para o atendimento personalizado dentro de sala de aula. O cenário de trabalho colaborativo estimulou os estudantes a elaborarem suas ideias e a compartilharem perspectivas diversas, criando um ambiente propício para o diálogo, a receptividade às sugestões e aos comentários dos colegas. Essa troca no fazer juntos possibilitou aos alunos ampliar suas visões de mundo, compreender diferentes realidades e desenvolver uma postura crítica, diante dos acontecimentos polêmicos da atualidade, atingindo objetivos educacionais comuns, além de compartilhar responsabilidades e habilidades.

Ao analisar a primeira versão das produções escritas dos educandos, constatamos uma carência em relação à adequação aos elementos constitutivos do gênero, sobretudo no que se refere ao conteúdo temático, que carecia de um desenvolvimento de uma posição-sujeito discursiva e argumentativa. Quanto ao estilo linguístico, observamos marcas da oralidade, desvios ortográficos, falta de pontuação adequada e ausência de elementos coesivos que facilitassem a expressão de ideias.

Após a implementação do projeto de intervenção, foi possível verificar um avanço significativo na construção composicional dos textos, com abertura da carta, interação com os edito-



res da matéria lida, apresentação da temática, desenvolvimento dos posicionamentos, crítica em relação à temática abordada, encerramento da carta e assinatura. Os recursos linguísticos expressos na reescrita da carta ecoaram efeitos de sentido de repúdio ao preconceito racial, ao mesmo tempo em que estabeleceram uma interação efetiva com os editores da matéria utilizada como base para a produção escrita e reescrita.

Em síntese, essa prática pedagógica proporcionou aos educandos um espaço dinâmico e significativo para o desenvolvimento da posição-sujeito de autoria, de forma discursiva e interativa, por meio da produção escrita prazerosa, estabelecendo relações com fatos atuais e pertinentes à sociedade.

#### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

G1 MS – Portal de notícias. **Adolescente de 12 anos diz sofrer de racismo em escola de MS**: “disseram que eu era macaco”. G1 MS [online], Mato Grosso do Sul, 18 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2023/03/18/adolescente-de-12-anos-viraliza-ao-relatar-racismo-em-escola-de-ms-me-ofendeu-dizendo-que-eu-era-macaco-e-se-eu-queria-uma-banana.gh-tml>. Acesso em: 20/03/2023.

MACHADO, Ana Maria. **De Carta em Carta**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2002. Ilustrações de Nelson Cruz.

NUNES, Valfrido da Silva. Cartas e carta do leitor: o que diz a literatura sobre o tema. In: **Revista Tabuleiro de letras**. Salvador, v.11, n 2, 2017, p. 158-178. Disponível em: <https://revista.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/370>. Acesso em: 23/12/2022.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12 ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. 3 ed. Campinas: Pontes, 2017a.

ORLANDI, Eni. **Eu, Tu, Ele**: discurso e real da história. 2 ed. Campinas: Pontes, 2017b.



PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5 ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7. ed. Campinas: Unicamp, 2015.

Salles, Walter. (Director). **Central do Brasil** [Film]. VideoFilmes/Riofilme/MACT Productions, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set. /dez. 2005, p. 443-466.