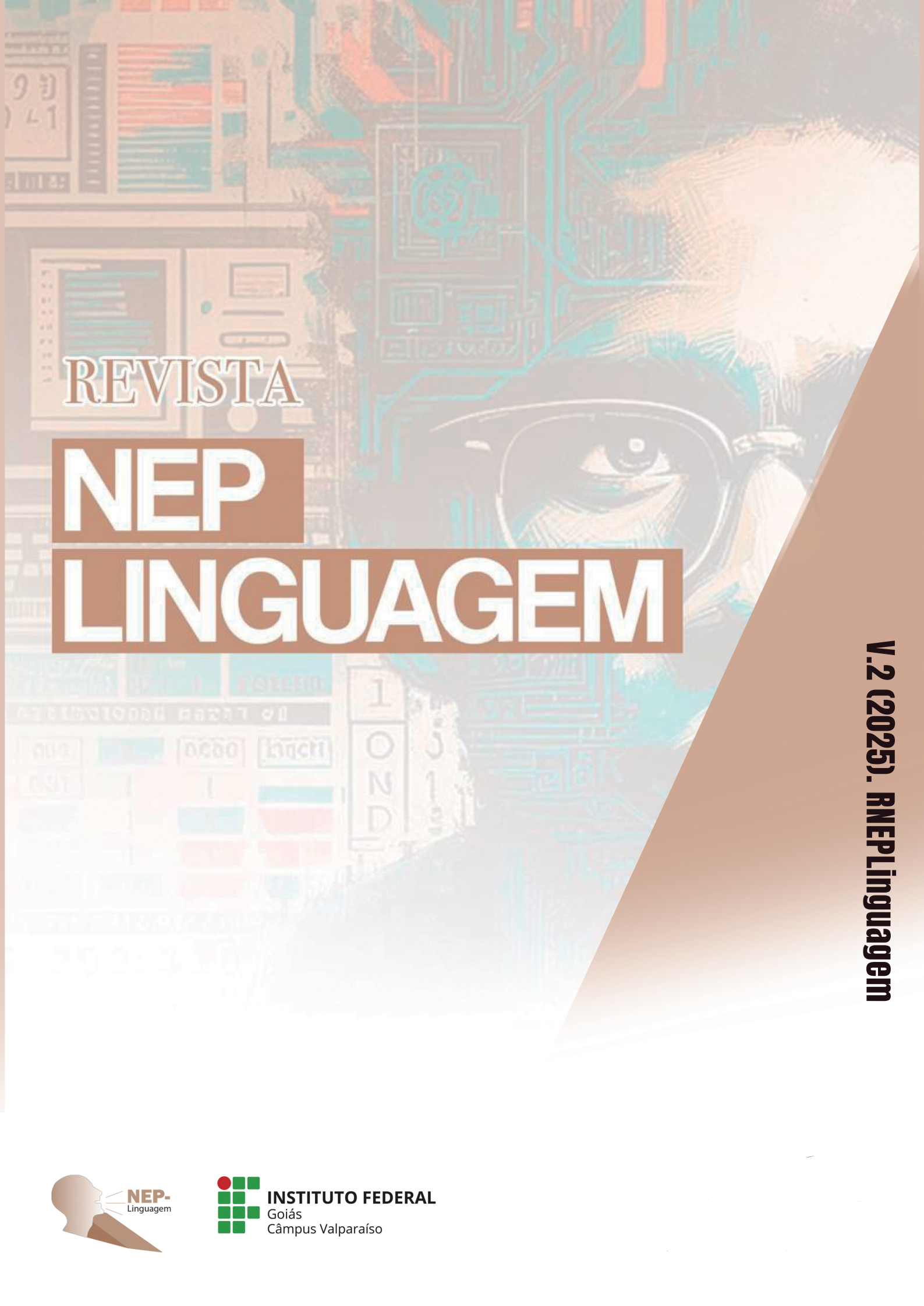


# REVISTA NEP LINGUAGEM

V.2 (2025). RNEPLinguagem

NEP-Linguagem

INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus Valparaíso

# EXPEDIENTE

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS (IFG)**

Reitora: Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Lorena Pereira de Souza Rosa

**CÂMPUS VALPARAÍSO (IFG)**
Diretor-geral: Luiz Henrique de Azevedo Oliveira

**NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM LINGUAGEM (NEP- LINGUAGEM)**
Líderes: Dra. Nívia Maria Assunção Costa (Câmpus Valparaíso de Goiás- IFG) e Ma. Wanessa Ferreira de Sousa (Câmpus Valparaíso - IFG)

**Gerente e Editora-Chefe da RNEPLinguagem:** Dra. Nívia Maria Assunção Costa (Câmpus Valparaíso)

**Editora de layout e Designer:** Ma. Juliana Leão Borba Lins (Câmpus Valparaíso-IFG)

**Ilustração da Capa e Diagramação:** Ma. Juliana Leão Borba Lins (Câmpus Valparaíso- IFG). *Ilustração de fundo utilizada na capa retirada do banco de arquivos do Pixabay*

**Preparação dos Originais:** Dra. Nívia Maria Assunção Costa (Câmpus Valparaíso- IFG)

**Revisão e Normalização:** Dra. Nívia Maria Assunção Costa (Câmpus Valparaíso- IFG)

**Revisão de Língua Estrangeira (inglês):** Dra. Nívia Maria Assunção Costa (Câmpus Valparaíso- IFG)

**Conselho Editorial:** Dra. Alinne Santana Ferreira (Instituto Federal de Brasília- IFB), Me. Igor Carvalho Rodrigues (IFG), Ma. Islara Floriana Mendes (Universidade Estadual de Goiás- UEG/Secretaria Municipal de Educação de Formosa/GO), Ma. Juliana Leao Borba Lins (IFG), Dra. Larissa Silva Nascimento (IFG), Ma. Larissa Rezende Assis Ribeiro (IFG), Esp. Leniusa Gomes Lima Menezes (Rede Integra Saúde), Ma. Marcella Suarez Di Santo Sousa (IFG), Ma. Marcia Rosa de Melo (IFG), Ma. Maria Antônia Germano dos Santos Maia (IFB), Ma. Wanessa Ferreira de Sousa (IFG)

**Pareceristas:** Dra. Anair Valênia Martins Dias (Universidade Federal de Goiás- UFG), Ma. Elenice Rabelo Costa (Secretaria Municipal de Educação de Limoeiro do Norte), Dra. Eunice Pirkodi Caetano Moraes Tapuia (UFG), Dra. Jennifer da Silva Gramiani Celeste (Prefeitura Municipal de Educação de Matias Barbosa),

Ma. Jillian Katiucia dos Santos Antunes Coutinho (Prefeitura Municipal de Educação do Rio de Janeiro), Dr. Jonas Henrique de Oliveira (Universidade Estadual do Piauí- UESPI), Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (Universidade Federal do Piauí- UFPI), Dra. Maiune de Oliveira Silva (Instituto Federal Goiano- IF Goiano), Dra. Mabel Pettersen Prudente (IFG), Dr. Nunes Xavier da Silva (Rede Estadual de Ensino de Goiás), Ma. Samara Viana de Oliveira (Prefeitura Municipal de Educação do Rio de Janeiro)

**Responsável pela hospedagem:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)

**Responsável pela publicação:** Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem) do Câmpus Valparaíso do IFG

**Endereço:** BR-040, km 6, Avenida Saia Velha, S/N, Área 8, Parque Esplanada IV. CEP: 72.876-601. Valparaíso de Goiás - GO

**Telefone geral:** 61- 2101- 0900

**E-mail:** neplinguagem.valparaiso@ifg.edu.br

**Periodicidade da Publicação:** anual

**Dimensões originais:** A4

# SUMÁRIO

EDITORIAL 01

MODOS DE DIZER, MODOS DE VIVER 02
Marilda Alves Adão Carvalho

CORPOS INDISCIPLINADOS: A TRANSGRESSÃO FEMININA NOS CONTOS MARAVILHOSOS DE MARINA COLASANTI 27
Kelio Júnior Santana Borges

OS CONECTIVOS CONCLUSIVOS INTERPARÁGRAFOS EM REDAÇÕES DO ENEM 53
Denise Resende da Silva
Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor

BIOÉTICA DE SITUAÇÕES EMERGENTES (BES) E LETRAMENTO CIENTÍFICO ÉTICO: RECONFIGURANDO O ENSINO DE BIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO PELA LENTE DA RESPONSABILIDADE E DO DISCURSO 75
Marília dos Santos Pinheiro

O GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM EM SALA DE AULA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS 92
Danúbia Barros Cordeiro Cabral
Paulo Roberto Medeiros de Azevedo Neto

# EDITORIAL

Publica-se o segundo número da **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (RNEP-Linguagem)**, periódico científico hospedado e publicado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Este volume reafirma o compromisso da revista com a disseminação do conhecimento científico no campo dos estudos da linguagem, compreendida como prática social, bem como com o estímulo à interlocução interdisciplinar com outras áreas do saber.

A RNEP-Linguagem integra o Portal de Periódicos do IFG desde outubro de 2022, espaço institucional que tem assegurado visibilidade, acesso aberto e preservação digital às produções científicas aqui publicadas. Registra-se o reconhecimento ao apoio institucional do IFG e à atuação da equipe editorial e dos pareceristas ad hoc, cuja contribuição é essencial para a manutenção da qualidade científica e ética do periódico.

O escopo editorial da revista está alinhado às atividades de pesquisa desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguagem (NEP-Linguagem), com ênfase na democratização dos resultados de investigações vinculadas às seguintes linhas de pesquisa: (1) Linguagem, Sociedade e Interação; (2) Linguagem, Mídias e Tecnologias Educacionais; e (3) Linguagem e Educação. Os artigos que compõem este número refletem a diversidade teórico-metodológica e temática que caracteriza essas linhas.

Este volume atemático é constituído por cinco artigos científicos. O primeiro, de Marilda Alves Adão Carvalho, analisa os modos de dizer presentes nas práticas discursivas e culturais e sua relação com a produção e a transformação dos modos de viver, evidenciando o papel da linguagem na construção simbólica da realidade social. O segundo artigo, de autoria de Kelio Junior Santana Borges,

examina três narrativas da escritora ítalo-brasileira Marina Colasanti, com foco no comportamento transgressor das personagens femininas.

O terceiro artigo, de Denise Resende da Silva e Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor, investiga, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, os aspectos gramaticais e textuais dos conectivos conclusivos interparágrafos (CCI) em redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em seguida, Marilia Santos Pinheiro analisa a Bioética de Situações Emergentes (BES) como referencial teórico-metodológico para o letramento científico ético, a partir de uma abordagem discursiva e pedagógica de projetos de Iniciação Científica desenvolvidos no CEMI-Gama/SEEDF. Por fim, Danúbia Barros Cordeiro Cabra e Paulo Roberto Medeiros de Azevedo Neto discutem o ensino dos gêneros textuais e a prática da redação do ENEM em contexto escolar, destacando sua contribuição para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

Espera-se que os estudos aqui reunidos contribuam para o avanço das pesquisas no campo dos estudos da linguagem, fomentando reflexões críticas e novas investigações. Deseja-se, assim, uma leitura produtiva.

---

**Dra. Nívia Maria Assunção Costa**
Editora-Chefe – RNEP-Linguagem

# MODOS DE DIZER, MODOS DE VIVER

## *WAYS OF SAYING, WAYS OF LIVING*

Marilda Alves Adão Carvalho [1]

**RESUMO**

Este artigo insere-se no campo dos Estudos da linguagem como prática social, compreendendo a comunicação como dimensão essencial da vida coletiva e da produção de sentidos que estruturam o convívio humano. De natureza qualitativa e bibliográfica, a pesquisa tem como objetivo analisar como os modos de dizer expressos nas práticas discursivas e culturais refletem, produzem e transformam os modos de viver, evidenciando o papel da linguagem na construção simbólica da realidade social. Fundamentado em autores, tais como Habermas (2012), Castells (2015; 2011), Hall (2019), Bauman (2021; 1997) e Bourdieu (2021; 2018), no estudo se reconhece que a comunicação ultrapassa a mera transmissão de informações, constituindo-se como prática simbólica e política em que são negociados valores, identidades e pertencimentos. A linguagem é vista como mediadora entre sujeitos e contextos, espaço em que se entrelaçam significados, projetam-se identidades e constroem-se formas de sociabilidade. As práticas comunicativas e culturais são compreendidas como campos de disputa e criação, em que se manifestam forças de coesão e de transformação da vida social. Conclui-se que, no cenário contemporâneo, marcado pela globalização e pelas tecnologias digitais, os processos comunicativos adquirem novas configurações, ampliando a circulação de discursos e a complexidade das interações humanas. A reflexão proposta articula linguagem, cultura e sociedade, demonstrando que compreender os modos de dizer é compreender os modos de viver, pois cada enunciação participa da tessitura simbólica que organiza, renova e reconfigura o mundo social, sustentando os vínculos humanos e a possibilidade de coexistência na diversidade.

**Palavras-Chave:** 1. Linguagem 2. Sociedade 3. Comunicação e interação.

**ABSTRACT**

This article is situated within the field of Language Studies as a social practice, understanding communication as an essential dimension of collective life and of the production of meanings that structure human coexistence. Qualitative and bibliographical in nature, the research aims to analyze how the modes of saying, expressed in discursive and cultural practices, reflect, produce, and transform the modes of living, highlighting the role of language in the symbolic construction of social reality. Grounded in authors such as Habermas (2012), Castells (2015; 2011), Hall (2019), Bauman (2021; 1997), and Bourdieu (2021; 2018), the study recognizes that communication goes beyond the mere transmission of information, constituting a symbolic and political practice in which values, identities, and belongings are negotiated. Language is understood as a mediator between subjects and contexts, a space where meanings intertwine,

[1] Doutora em Estudos Linguísticos. Professora na Universidade Estadual de Goiás - *Campus* Sudoeste / Sede: Quirinópolis. E-mail: mari.carvalho@ueg.br.

identities are projected, and forms of sociability are constructed. Communicative and cultural practices are conceived as fields of dispute and creation, in which forces of cohesion and transformation of social life are manifested. It is concluded that, in the contemporary scenario marked by globalization and digital technologies, communicative processes acquire new configurations, expanding the circulation of discourses and the complexity of human interactions. The proposed reflection articulates language, culture, and society, demonstrating that understanding the modes of saying means understanding the modes of living, since each enunciation participates in the symbolic fabric that organizes, renews, and reconfigures the social world, sustaining human bonds and the possibility of coexistence in diversity.

**Keywords:** 1. Language 2. Society 3. Communication and interaction.

## INTRODUÇÃO

As transformações que atravessam a vida social nas últimas décadas têm reconfigurado profundamente as formas de convivência, de expressão e de produção simbólica. A aceleração tecnológica, a globalização e a multiplicação dos espaços de interação deslocaram fronteiras entre o público e o privado, entre o individual e o coletivo, alterando o modo como os sujeitos se percebem e se relacionam. Nesse cenário de mudanças, a linguagem e a comunicação emergem como dimensões centrais para compreender a complexidade das relações humanas, pois nelas se inscrevem os conflitos, os acordos e as negociações que estruturam o viver em sociedade.

A comunicação, nesse sentido, não se reduz a um instrumento funcional de troca, mas se constitui como campo simbólico em que se tecem os vínculos e se elaboram os sentidos que sustentam o mundo social. É por meio dela que os sujeitos compartilham saberes, constroem pertencimentos e projetam identidades, revelando que modos de dizer expressam modos de viver. As mídias digitais e os ambientes interativos ampliam esse processo, produzindo novas formas de sociabilidade e circulação discursiva, ao mesmo tempo que instauram desafios para a convivência e o reconhecimento. A linguagem, assim, torna-se o espaço por excelência em que se revelam as tensões entre tradição e mudança, individualidade e coletividade, visibilidade e exclusão.

É nessa perspectiva que se insere o presente estudo, que focaliza a comunicação como prática social e simbólica constitutiva das formas de vida. De natureza

qualitativa e bibliográfica, a pesquisa busca analisar como os modos de dizer — expressos nas práticas discursivas e culturais — refletem, produzem e transformam os modos de viver. Ao compreender a comunicação como processo de negociação simbólica e espaço de produção de sentidos, evidencia-se sua relevância para a construção da vida coletiva e para a compreensão das transformações sociais contemporâneas.

As práticas comunicativas e culturais, ao mesmo tempo que traduzem realidades sociais, também as reinventam. É na linguagem que se manifestam as lutas por reconhecimento, as estratégias de pertencimento e as possibilidades de resistência. Assim, compreender os modos de dizer é compreender as dinâmicas do viver em sociedade, pois cada enunciação participa da tessitura simbólica que mantém, renova e transforma o convívio humano. Ao articular linguagem, sociedade e interação, o trabalho propõe uma reflexão sobre o papel constitutivo da comunicação nas formas de existir e de partilhar o mundo.

## COMUNICAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA VIDA COTIDIANA

Na vida social contemporânea, a comunicação ocupa um lugar central na produção de vínculos, na circulação de saberes e na construção dos significados que sustentam o convívio humano. É por meio dela que os sujeitos se reconhecem, se organizam e atribuem sentido às suas experiências cotidianas. A linguagem, nesse contexto, constitui o eixo simbólico que materializa essa dinâmica, pois é por meio das práticas discursivas que se constroem e se partilham sentidos capazes de ordenar a vida coletiva. Como observam Begger e Luckmann (2014), os modos de dizer revelam modos de viver, uma vez que a comunicação torna possível a criação das interações que estruturam o mundo social. Inserida nesse processo, a comunicação mostra-se inseparável da vida cotidiana, especialmente diante da complexidade das sociedades atuais, nas

quais múltiplas formas de interação e mediação produzem novas maneiras de significar. A televisão, por exemplo, participa ativamente desse movimento: presente na rotina de milhões, constitui um dispositivo de produção e circulação de sentidos que dá forma ao que Schütz e Luckmann (2011) e Habermas (2012) denominam "mundo da vida" — espaço simbólico que, segundo Mead (1967), abriga crenças, rituais e emoções continuamente reconstruídos. Para Martín-Barbero (2021), esse meio cria temporalidades e simulações próprias, configurando experiências que atravessam a cultura e redefinem o modo como o social é percebido e vivido.

Ao compreender a comunicação como instância que produz e reorganiza sentidos na vida cotidiana, torna-se possível situá-la no horizonte conceitual do "mundo da vida", formulado por Habermas (2012). Esse conceito designa o espaço simbólico onde tradição, cultura e experiência se entrelaçam, servindo de base para as interações comunicativas que sustentam a existência social. Trata-se, portanto, de um tecido de significações compartilhadas que orienta a interpretação do mundo e legitima os modos de agir e de conviver. Nessa perspectiva, o "mundo da vida" opera como o cenário dinâmico em que os sujeitos constroem laços de solidariedade e reconhecimento mútuo, reafirmando a centralidade da comunicação na manutenção e na renovação da vida social. A reprodução do social, como afirma o próprio Habermas (2021), depende dessas práticas comunicativas que, inscritas no cotidiano, garantem a continuidade e a transformação das formas de convivência humana.

Nessa dinâmica constitutiva do mundo da vida, a comunicação cotidiana assume papel decisivo ao transcender a mera transmissão de informações e afirmar-se como prática social de negociação e produção conjunta de significados. É nesse espaço interacional que os sujeitos constroem realidades compartilhadas, orientando suas ações e formas de pertencimento. A linguagem, os gestos e as múltiplas manifestações expressivas funcionam como mediadores simbólicos entre sujeitos e contextos, viabilizando a coesão e a continuidade da vida coletiva (Watzlawick; Beavin Bavelas; Jackson, 2024). Essa compreensão evidencia que a comunicação constitui um processo ativo de criação da realidade

social, e não um simples reflexo de estruturas previamente dadas. Ao mesmo tempo, revela-se como um campo de permanente negociação simbólica, no qual se atualizam valores, crenças e modos de percepção que moldam o tecido cultural. Nesse sentido, comunicar é também interpretar o mundo, reinscrevendo continuamente o sentido das experiências humanas na vida social.

Inserida nesse movimento contínuo de interpretação e ressignificação da realidade social, a comunicação contemporânea manifesta-se em constante transformação. A multiplicidade de formatos e canais redefine modos de expressão e interação, especialmente com a expansão das tecnologias digitais, que promovem práticas comunicativas cada vez mais complexas e multimodais (Kress; Van Leeuwen, 2006). Essa pluralidade demanda uma compreensão contextualizada dos processos comunicativos, capaz de reconhecer a interdependência entre dimensões culturais, sociais e tecnológicas. Mais do que um fenômeno técnico, a comunicação digital configura-se como um espaço de produção simbólica que reconfigura a experiência humana, deslocando fronteiras entre o público e o privado, o local e o global.

As transformações que configuram o cenário comunicativo contemporâneo incidem diretamente sobre os modos de produção de sentido e sobre os processos de constituição dos sujeitos. Inserida nesse ambiente de múltiplas mediações tecnológicas e culturais, a comunicação cotidiana emerge como espaço privilegiado de construção identitária e de afirmação cultural. Por meio da troca simbólica, os indivíduos elaboram pertencimentos, constroem posições sociais e reconhecem-se como parte de coletividades mais amplas, fazendo das práticas comunicativas instrumentos essenciais para o reconhecimento mútuo e para a manutenção dos laços sociais (Habermas, 2012). Ao desempenhar essa função integradora, a comunicação reafirma-se como elemento estruturante da vida em grupo, sustentando a coesão e o dinamismo que caracterizam o convívio humano. Nesse processo, a identidade não se apresenta como dado fixo, mas

como construção permanente, continuamente reelaborada nas interações que tecem o tecido social.

Entretanto, a mesma rede comunicativa que possibilita a construção de identidades e pertencimentos também expõe tensões e conflitos simbólicos que atravessam o tecido social. Como observa Castells (2015), os processos comunicativos são perpassados por relações de poder, negociação e resistência cultural, nas quais se definem os sentidos e as posições dos sujeitos. Nessa dinâmica, a comunicação não se reduz a um espaço de consenso, mas constitui um campo de disputa simbólica em que se produzem, legitimam e contestam hierarquias sociais e formas de dominação. Desse modo, compreender a comunicação implica reconhecer seu caráter político e transformador, uma vez que nela se jogam tanto as forças de coesão quanto as possibilidades de mudança social.

Nesse cenário marcado por disputas simbólicas e pela circulação de poder, emergem novas formas de interação que reconfiguram as relações entre sujeitos e discursos. A personalização da comunicação, intensificada pelos avanços tecnológicos, cria espaços de interlocução individualizados e afetivos que redimensionam o modo como as pessoas se relacionam e constroem sentidos. Como destaca Vygotsky (2013), essas conexões emocionais ultrapassam o caráter meramente instrumental da linguagem, evidenciando sua função constitutiva na formação das experiências subjetivas e dos vínculos de pertencimento. Essas conexões emocionais ultrapassam o caráter meramente instrumental da linguagem, evidenciando sua função constitutiva na formação das experiências subjetivas e dos vínculos de pertencimento. Nessa perspectiva, a comunicação contemporânea revela-se como território híbrido, no qual razão e emoção se entrelaçam, produzindo novas formas de socialidade e redefinindo o próprio modo de ser e estar no mundo.

Os processos comunicativos, além de expressarem dimensões subjetivas e afetivas, estão também vinculados a estruturas institucionais que orientam e regulam os modos de interação social. As instituições, ao definirem normas, discursos e valores, consolidam práticas comunicativas que ultrapassam o

âmbito individual e incidem sobre a organização coletiva. Como observa Habermas (2012), essas instâncias funcionam como mediadoras entre a ação pessoal e a ordem social, assegurando a continuidade simbólica das formas de convivência. Compreender essa mediação permite reconhecer a comunicação como fenômeno simultaneamente subjetivo e institucional, no qual se articulam liberdade expressiva, regulação normativa e construção compartilhada de sentidos.

No contexto contemporâneo, marcado pela presença constante das tecnologias digitais, a mediação midiática amplia a circulação de discursos e de sentidos em escala global, produzindo configurações simbólicas cada vez mais complexas. Conforme aponta Sodré (2014), essa ampliação redefine a maneira como os sujeitos se comunicam, inserindo a vida cotidiana em redes de significação que se expandem para além dos limites locais. Diante dessa complexidade, compreender os processos comunicativos requer abordagens mais integrativas e atualizadas, capazes de apreender a comunicação como fenômeno cultural, tecnológico e social em permanente transformação.

A comunicação, inserida nas dinâmicas da vida cotidiana, assume papel central na constituição dos sentidos que orientam o agir social e cultural dos sujeitos. Reconhecer esse caráter formador significa entender que, ao interagir, os indivíduos produzem e compartilham significados que estruturam suas formas de convivência e de expressão. Essa dimensão simbólica revela a vitalidade dos modos de vida e das práticas comunicativas que sustentam a organização social. Trata-se de um campo fecundo de reflexão interdisciplinar, que aproxima linguística, sociologia e demais áreas das ciências humanas na compreensão dos processos de significação (Wolf, 2012).

Desse modo, a comunicação, em sua dimensão cotidiana, manifesta-se como força organizadora das interações humanas e como instância produtora de saberes que sustentam a vida coletiva, permitindo aos sujeitos coexistir e se transformar conjuntamente (Sodré, 2014). Essa dinâmica contínua de criação e

renovação de sentidos revela que o ato de significar socialmente é uma prática permanente, mediada por múltiplos atores e formas simbólicas que estruturam tanto o espaço público quanto o privado das relações humanas. A comunicação, assim, reafirma seu papel como fundamento da experiência social e da própria constituição da cultura.

## CONTEXTOS SOCIOCULTURAIS E EXPRESSÕES DE IDENTIDADE

Nas tramas que compõem a vida social, os contextos socioculturais exercem papel decisivo na maneira como os sujeitos se reconhecem e se posicionam no mundo. É nesse espaço de convivência simbólica que as identidades, tanto coletivas quanto individuais, se constituem e ganham visibilidade nas práticas cotidianas de comunicação. As manifestações culturais, por sua vez, materializam essas identidades ao reunir símbolos, rituais, linguagens e formas de expressão artística que dão corpo às experiências de pertencimento e diferenciação. Longe de configurarem realidades estáticas, tais expressões revelam a fluidez e a complexidade das identidades culturais, constantemente reinventadas pelas interações sociais e pelos processos de globalização e hibridismo que caracterizam o mundo contemporâneo (Hall, 2019).

A intensificação dos contatos entre culturas, impulsionada pela globalização, tem reconfigurado as formas de pertencimento e desafiado as concepções tradicionais de identidade. Como observa Hall (2019), esse cenário inaugura um tempo de transformações na identidade no contexto do multiculturalismo, em que as referências culturais deixam de se organizar em torno de fronteiras fixas e passam a se constituir em redes de significações móveis e interdependentes. As identidades, portanto, tornam-se processos em permanente construção, atravessados por influências locais e globais que se entrelaçam e se tencionam. Nessa dinâmica, Canclini (2014) aponta que o hibridismo emerge como marca das culturas contemporâneas, revelando a coexistência de tradições e inovações em um mesmo espaço simbólico. As expressões culturais, assim, não apenas preservam heranças, mas também incorporam novas formas de sensibilidade e de linguagem, refletindo a vitalidade e a complexidade do mundo atual.

Nas perspectivas sociológica e antropológica, ainda de acordo com Hall (2019), a identidade cultural é compreendida como uma construção simbólica que dá coerência e sentido à experiência social dos sujeitos. Ela se fundamenta em referências compartilhadas — língua, religião, costumes, símbolos e narrativas históricas — que organizam as formas de pertencimento e diferenciação no interior dos grupos 2024). Esses elementos funcionam como mediadores do reconhecimento, permitindo que o indivíduo se situe em relação ao outro e à coletividade. Entre eles, a língua ocupa um lugar central: mais do que um instrumento de comunicação, constitui um patrimônio simbólico que carrega valores, memórias e modos de significar o mundo, conforme advoga Bourdieu (2018) e Volóchinov (2017), por sua vez, assevera que é por meio da linguagem que o sujeito se inscreve na cultura, reafirmando, a cada enunciação, sua identidade e seu vínculo com o grupo social a que pertence.

As expressões culturais, presentes tanto nas produções artísticas quanto nas práticas cotidianas, constituem formas concretas pelas quais os grupos sociais projetam e afirmam suas identidades. Elas traduzem modos de ver, sentir e compreender o mundo, configurando-se como espaços simbólicos de memória e de resistência. As manifestações artísticas, em especial, ultrapassam a mera representação estética: nelas se condensam experiências históricas e lutas coletivas que reafirmam a dignidade e a voz de comunidades frequentemente silenciadas (Cândido, 2023). Nesse sentido, a cultura torna-se um território político, em que o sujeito reelabora sua condição e inscreve sua presença social por meio da criação e da expressão simbólica. Como observa Willians (2011), a cultura é um campo de disputas e significações em se forjam identidades e se projetam aspirações de transformação. Assim, ao mesmo tempo em que conserva tradições, ela abre caminhos para novas formas de reconhecimento, contribuindo para a afirmação de direitos culturais e para a construção de uma cidadania plural.

No contexto da sociedade brasileira, a diversidade cultural configura-se como um traço estruturante da formação histórica e simbólica do país. Fruto de intensos processos de colonização, escravidão e migração, essa pluralidade expressa-se nas formas de convivência, nas práticas religiosas, nas tradições artísticas e nas manifestações populares que compõem o mosaico indenitário nacional (Freyre, 2023). Para esse autor, o Brasil é um grande experimento de mestiçagem cultural, em que diferentes matrizes étnicas e culturais — indígenas, africanas e europeias — se entrecruzam, produzindo novas formas de expressão e pertencimento. Essa mestiçagem, entretanto, não se limita a uma fusão harmoniosa, mas revela tensões e disputas simbólicas que ainda marcam a vida social brasileira. Segundo Ortiz (2006), a cultura nacional resulta justamente dessa dialética entre integração e conflito, em que o popular e o erudito, o local e o global, o dominante e o subalterno se articulam de maneira complexa. Assim, práticas como o samba, o candomblé, as festas populares e a culinária regional não apenas representam tradições, mas reafirmam a vitalidade e a resistência das identidades que sustentam a pluralidade cultural brasileira (Ribeiro, 2015).

Essas manifestações culturais assumem papel decisivo como formas de resistência e de afirmação social, sobretudo para os grupos historicamente marginalizados. Povos indígenas, comunidades afrodescendentes e outras coletividades subalternizadas fazem da cultura um território de visibilidade e de enfrentamento simbólico frente às hegemonias que buscam silenciá-los. Mais do que expressão estética, a cultura torna-se um instrumento político de reconstrução de memória e de reivindicação de existência. Nesse sentido, o referido autor compreende a cultura como uma arena de disputa de significados, onde se negociam continuamente os sentidos de pertencimento, autonomia e identidade. A relação entre cultura e identidade, portanto, ultrapassa o plano representacional: ela se enraíza nas práticas de resistência que asseguram a permanência de modos de vida e de saberes ameaçados pelo apagamento histórico e social (Hall, 2019).

A relação entre cultura e comunicação evidencia que as expressões culturais se constroem e se transformam-se por meio dos discursos, narrativas e imagens

que circulam socialmente. Esses fluxos comunicativos atuam como mediadores das identidades, ora reforçando, ora tencionando os sentidos de pertencimento e diferença. Nos meios digitais, essa dinâmica ganha novas dimensões: as redes sociais e as plataformas virtuais tornam-se espaços privilegiados para a difusão e a recriação simbólica das manifestações culturais. Esses ambientes promovem, simultaneamente, a fragmentação e a ampliação das formas de expressão indenitária (Thomas, 2020). Nesse cenário, a comunicação digital, de conformidade com Castells (2013), não apenas redefine os modos de interação, mas também reconfigura o campo cultural, possibilitando que vozes antes silenciadas ocupem o espaço público e inscrevam suas narrativas no tecido social contemporâneo.

A relação entre cultura e identidade, ao mesmo tempo em que potencializa formas de expressão e pertencimento, também expõe as contradições e desigualdades que estruturam a vida social. Em sociedades marcadas por exclusões históricas, a negação de identidades — como as indígenas e as afro-brasileiras — intensifica conflitos simbólicos e aprofunda processos de estigmatização (Castells, 2011). Como adverte Bourdieu (2021), quando uma identidade é negada ou desvalorizada, ocorre uma violência simbólica que mina o senso de pertencimento e pode gerar processos de exclusão social. Essa negação implica não apenas a invisibilidade de grupos e culturas, mas a supressão de suas vozes e de seus modos de existir. Desse modo, a valorização das identidades culturais torna-se uma exigência ética e política, condição necessária para o fortalecimento da diversidade e para a construção de relações sociais mais equitativas e plurais.

Nesse cenário, as políticas públicas de reconhecimento cultural assumem papel essencial na reparação de desigualdades históricas e na promoção de uma convivência mais equitativa entre os diferentes grupos sociais. Trata-se de iniciativas institucionais que buscam assegurar o respeito às múltiplas formas de expressão identitária, ampliando as possibilidades de inclusão e participação

cultural. As ações afirmativas e os programas voltados à valorização da diversidade constituem instrumentos concretos de reconhecimento simbólico, pois reafirmam a legitimidade das vozes e saberes que compõem o tecido social brasileiro (Honneth, 2022). Mais do que medidas compensatórias, essas políticas configuram-se como práticas de justiça social, ao promoverem o diálogo entre culturas e o fortalecimento do direito à diferença. Nesse sentido, Santos (2021) ressalta que a democratização da cultura passa pelo reconhecimento efetivo das identidades subalternizadas e pela ampliação de espaços de representação. Assim, ao valorizar a diversidade como patrimônio coletivo, tais políticas contribuem para consolidar uma sociedade plural, ética e comprometida com a igualdade simbólica e social.

A compreensão do entrelaçamento entre contextos socioculturais e expressões de identidade revela que ambos se constituem em permanente movimento, marcados por processos de diálogo, negociação e resistência. As identidades culturais não se fixam em fronteiras rígidas, mas se transformam continuamente em resposta às dinâmicas de poder, às mudanças sociais e às influências globais que atravessam o cotidiano. A cultura configura-se como uma arena de conflito e criatividade, em que se negociam os sentidos do pertencimento e da alteridade, evidenciando sua natureza plural e disputada (Canclini, 2014). Assim sendo, refletir sobre os modos de construção e reinvenção das identidades implica reconhecer que toda prática cultural envolve escolhas, posicionamentos e formas de resistência. Essa perspectiva amplia as possibilidades de análise acerca da convivência e do reconhecimento, reforçando o compromisso com uma sociedade que toma a diversidade como fundamento ético e político de coexistência.

## DINÂMICAS SOCIAIS E TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS HUMANAS

A história humana tem sido marcada por movimentos contínuos de mudança que redesenham as formas de convivência, os modos de trabalho, as estruturas de poder e as sensibilidades coletivas. Cada época produz novas maneiras de

organizar a vida comum, redefinindo valores, expectativas e horizontes de sentido. Nesse fluxo, as transformações não se apresentam como eventos isolados, mas como processos complexos que interligam dimensões econômicas, culturais, simbólicas e afetivas (Marx,2023). Como observa Giddens (2009), sociedades mudam, às vezes devagar, outras vezes de repente, e essas mudanças são oportunidades para novos arranjos, ideias, políticas e afetos. Essa leitura sugere que a vida social se constitui em permanente reconstrução, na qual cada gesto coletivo ou individual participa da tessitura dinâmica que renova incessantemente as práticas humanas.

Nesse cenário de transformações contínuas, a aceleração das mudanças sociais contemporâneas emerge como um traço decisivo da vida coletiva, impulsionada sobretudo pela expansão tecnológica e pela globalização. Esses fatores não apenas modificam a estrutura das relações sociais, mas também redefinem o próprio modo como o sujeito percebe a si e ao outro, instaurando novas formas de interação e pertencimento. Castells (2013) observa que o avanço da tecnologia, a globalização e as novas formas de comunicação impactam as relações interpessoais e o modo como as sociedades se organizam, evidenciando que as redes digitais e os fluxos globais de informação operam simultaneamente como espaços de encontro e de fragmentação. A hiperconectividade, nesse contexto, torna-se um fenômeno ambíguo: promove inclusão e visibilidade, mas também amplia desigualdades e isolamentos, impondo à convivência humana o desafio de reinventar constantemente suas formas de sentido e coesão (Bauman, 2021).

Nesse movimento de transformações aceleradas, as práticas humanas constituem o campo em que se tornam visíveis as tensões entre mudança e permanência, inovação e resistência. Cada gesto social traduz o esforço coletivo de adaptar-se às novas condições impostas pela globalização e pelas tecnologias emergentes, sem perder de vista as formas de pertencimento e solidariedade que sustentam a vida comum (Bauman, 2021). A adaptação às transformações

sociais contemporâneas, segundo Castells (2011), requer inovação tecnológica e políticas que assegurem inclusão, reduzindo disparidades entre segmentos populacionais, ressaltando que a resposta às mudanças deve ultrapassar a dimensão técnica para alcançar o compromisso ético e social. As práticas de trabalho, educação e sociabilidade, nesse contexto, configuram-se como espaços de reinvenção, nos quais o sujeito negocia continuamente os limites entre as exigências do novo e a preservação dos vínculos que dão sentido à experiência coletiva.

No contexto urbano, essas transformações assumem contornos particularmente visíveis, pois é nas cidades que os efeitos das inovações tecnológicas e das novas formas de organização social se materializam com maior intensidade. Para Lévy (2010) e Castells (2013), o crescimento do trabalho remoto e a digitalização dos serviços alteram a ocupação dos espaços públicos e privados, gerando novos desafios de governança, de modo a apontar para uma reconfiguração profunda das dinâmicas de convivência e uso do território. A emergência das chamadas cidades inteligentes traduz essa reordenação: ao mesmo tempo em que promete maior mobilidade, eficiência e segurança, revela contradições inerentes ao acesso desigual às tecnologias e à gestão dos dados coletivos. O espaço urbano, assim, torna-se um campo de disputas simbólicas e materiais, onde se expressam tanto as potencialidades de uma sociedade conectada quanto as novas formas de exclusão e controle (Townsend, 2014).

De modo complementar, as redes sociais e os ambientes digitais tornaram-se espaços centrais na configuração das práticas humanas, reordenando as formas de comunicação, trabalho e sociabilidade. Neles, segundo Castells (2013), a circulação instantânea de informações redefine os tempos e ritmos da vida cotidiana, instaurando novas lógicas de visibilidade, pertencimento e consumo. De acordo com Bauman (2021), a cultura contemporânea se transforma diante da rapidez das tendências e da efemeridade das experiências, o que influencia significativamente as práticas sociais e de consumo. Essa dinâmica revela que o digital não atua apenas como meio, mas como agente estruturante de

transformações simbólicas e materiais, condicionando os modos de existir, de produzir e de significar no mundo contemporâneo.

Entre as múltiplas dimensões das mudanças em curso, a transformação social encontra nos movimentos culturais e políticos um de seus motores mais potentes, pois é neles que se concentram as disputas por reconhecimento, igualdade e justiça. Esses movimentos operam como forças simbólicas e práticas que desestabilizam hierarquias e reconfiguram narrativas sobre pertencimento, gênero, raça e classe. Os movimentos culturais contemporâneos constituem elementos essenciais para as mudanças sociais, ao questionarem e redefinirem narrativas dominantes, evidenciando que a ação coletiva é também um gesto de criação de sentido e reposicionamento histórico (Honneth, 2022). Nessa direção, Santos (2017) advoga que os movimentos de resistência revelam o caráter performativo das lutas sociais, ao traduzirem em ação concreta o desejo de transformação. Assim sendo, a luta por direitos e a afirmação de identidades tornam-se expressões de uma vitalidade social que, ao mesmo tempo em que contesta, reinventa as práticas humanas e as formas de convivência.

Entretanto, o avanço tecnológico e a globalização, embora impulsionem inovações e ampliem possibilidades, também revelam as contradições que atravessam o tecido social contemporâneo. As promessas de progresso e modernização frequentemente coexistem com a intensificação de desigualdades e a precarização dos modos de vida. Eubanks (2018) observa que as desigualdades sociais são intensificadas por um mercado de trabalho dinâmico e pela automação, impondo uma necessidade constante de adaptação que nem sempre é equitativa" (p. 12), ressaltando que nem todos os grupos sociais dispõem dos mesmos recursos para enfrentar tais mudanças. Por sua vez, Castells (2013) argumenta que há uma tendência de a sociedade em rede concentrar poder e informação nos polos de maior conectividade, de tal forma a marginalizar aqueles que permanecem fora dos circuitos digitais. Assim, o progresso tecnológico, longe de ser neutro, expõe um paradoxo central: ao

mesmo tempo em que amplia horizontes de ação e conhecimento, reforça fronteiras sociais e econômicas que desafiam a construção de uma modernidade verdadeiramente inclusiva.

Diante desse cenário de contradições e possibilidades, as transformações sociais também se sustentam nas dimensões humanas que atravessam o cotidiano e fortalecem o convívio coletivo. A empatia e a criatividade, nesse contexto, constituem forças discretas, porém decisivas, para a reconstrução dos laços sociais e para a invenção de novas formas de coexistência. Bauman (1997) deixa evidente que pequenos gestos de empatia e coragem cotidiana sustentam o convívio e abrem horizontes para novas formas de viver, revelando que a mudança social não se faz apenas por grandes movimentos, mas também por atitudes sensíveis e responsáveis. Este autor assevera ainda que a criatividade moral reside na capacidade de imaginar o outro como parte de si, tornando a vida em comum um exercício permanente de responsabilidade. Assim, a força transformadora do humano manifesta-se na delicadeza dos gestos e na potência das relações, sustentando práticas mais inclusivas e solidárias em meio às incertezas contemporâneas.

Inserida nesse amplo processo de transformações sociais, a educação configura-se como um dos campos mais afetados pelas mudanças contemporâneas, pois nela se manifestam as tensões entre tradição e inovação, continuidade e ruptura. As práticas educacionais vêm sendo reformuladas para responder às exigências impostas pelos avanços tecnológicos e pelas novas formas de interação social. Delors (2021) afirma a necessidade de identificar novas competências que preparem os indivíduos para atuarem em contextos sociais em rápida transformação, evidenciando que a educação assume papel decisivo na formação de sujeitos críticos e adaptáveis. Não contrariamente, segundo Freire (2019), a escola do futuro é aquela que forma sujeitos capazes de aprender continuamente, de conviver com a diversidade e de intervir de modo crítico em seu meio. Assim, o campo educacional consolida-se como espaço de criação e responsabilidade coletiva, em que o conhecimento se integra à ética, à sensibilidade e à ação transformadora.

O avanço da digitalização e da automação vem alterando de modo profundo as relações sociais, estendendo-se das esferas públicas às formas de produção e organização coletiva. Tais transformações ampliam a conectividade e a eficiência, mas também instauram novas estruturas de vigilância e controle que desafiam os princípios de transparência e participação democrática. Para Foucault (2014), o uso crescente de tecnologias de monitoramento redefine as relações de poder e o controle social, impondo novos desafios à governança participativa e o direito à cidade, esclarecendo, pois, que o desenvolvimento tecnológico é sempre um campo de disputa política e ética. Nesse sentido, de conformidade com Lemos (2004), as cidades digitais configuram-se como territórios híbridos, nos quais o poder circula por meio de redes invisíveis que moldam o cotidiano. Assim, o impacto das inovações tecnológicas demanda uma reflexão crítica sobre os limites entre eficiência e liberdade, para que a modernização não se converta em instrumento de desigualdade e exclusão social.

Nas relações humanas contemporâneas, os efeitos das transformações tecnológicas e culturais evidenciam a necessidade de repensar os modos de organização social e as políticas que sustentam a vida coletiva. O avanço das inovações, embora amplie possibilidades, também acentua desigualdades e pressiona os sistemas públicos a promoverem respostas mais inclusivas e éticas. Para Sen (2000), uma sociedade equilibrada exige estratégias que promovam inclusão, acessibilidade e reduzam desigualdades, reforçando que o desenvolvimento só se legitima quando vinculado ao bem-estar comum. Em convergência, Beck, Giddens e Lash (2012) apontam que a modernidade reflexiva demanda instituições capazes de integrar a participação cidadã e a justiça social como eixos de suas práticas. Assim, a gestão das dinâmicas sociais contemporâneas deve articular dimensões tecnológicas, políticas e humanas, orientando a inovação para o fortalecimento da coesão e da equidade social.

Nesse percurso de tensões entre inovação, tecnologia e bem-estar coletivo, segundo Thompson (2011), a cultura emerge como instância mediadora que dá forma simbólica às transformações sociais. Mais do que um repertório de costumes, ela funciona como campo de significação e disputa, em que se negociam valores e modos de convivência. Já Canclini (2014) ressalta que mudanças culturais não são lineares, mas envolvem conflitos e sínteses que moldam novas práticas sociais e interesses coletivos, deixando claro que toda transformação tecnológica ou política encontra na cultura seu espaço de tradução e resistência. Desse modo, compreender as dinâmicas sociais implica reconhecer que os processos culturais articulam dimensões tecnológicas, políticas e simbólicas, constituindo o solo sobre o qual se constroem as interações, os sentidos e os modos de vida contemporâneos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste estudo permitiu compreender a comunicação como dimensão constitutiva das relações sociais e dos processos de produção de sentido. Mais do que instrumento de transmissão, ela se afirma como espaço simbólico em que se organizam as experiências humanas, constroem-se identidades e definem-se as formas de convivência. Essa perspectiva desloca o olhar da função técnica para a força criadora da linguagem, capaz de articular o individual e o coletivo na tessitura da vida social.

A partir dessa compreensão, as práticas comunicativas e culturais revelam-se como territórios de criação e transformação, onde os sujeitos se confrontam, dialogam e produzem novas formas de significação. Nelas se evidenciam as tensões entre continuidade e mudança, tradição e inovação, pertencimento e resistência — movimentos que expressam a vitalidade da cultura como campo simbólico em permanente reconstrução. Essa dinâmica confirma a comunicação como eixo estruturante das relações sociais e como mediadora das experiências humanas no mundo contemporâneo.

Nesse sentido, os modos de dizer se tornam expressões dos modos de viver, mostrando que a comunicação participa ativamente das formas de inscrição do sujeito no social. É por meio dela que se elaboram os sentidos de pertencimento, negociam-se as diferenças e se constituem as bases simbólicas da coexistência. Assim, compreender a comunicação é também compreender as condições históricas e discursivas que sustentam o viver coletivo e que tornam possível a criação de novos vínculos sociais. No contexto brasileiro, essa visão ganha contornos práticos ao iluminar a diversidade cultural como motor de variação linguística: das dialetalidades nordestinas ao hibridismo urbano do Sudeste, passando pelas resistências indígenas e afrodescendentes, ela impulsiona estudos sociolinguísticos a mapear territórios discursivos reais, orientando políticas de educação bilíngue, programas de valorização de variedades regionais e intervenções que promovam a inclusão simbólica em cenários de desigualdade.

Em síntese, o percurso teórico desenvolvido conduz ao reconhecimento da comunicação como fundamento e horizonte da vida social. Nela se concentram as forças que produzem, renovam e partilham o sentido comum, tornando-a espaço privilegiado de transformação e continuidade. Pensar a comunicação, portanto, é pensar o próprio movimento da linguagem na construção do humano — um movimento que, ao articular cultura, sujeito e sociedade, mantém viva a possibilidade de recriar o mundo pela partilha simbólica do dizer, com implicações diretas para os estudos da linguagem no Brasil, onde a reflexão teórica deve se traduzir em práticas que celebrem e transformem a pluralidade cultural.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução de Vera Brittis. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Edição revista. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização reflexiva: penalidade e identidade na sociedade moderna**. Tradução de Magda Soares. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **O que falar quer dizer**: a economia das trocas linguísticas. Tradução de Denise Moreno Pegorim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2023. p. 171-193.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Tradução de Vera Lucia Pereira do Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidad**e: a era da informação - economia, sociedade e cultura, v. II. Tradução de Vera Lucia Fróes. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2021.

EUBANKS, Virginia. **Automating inequality**: how high-tech tools profile, police, and punish the poor. New York: St. Martin's Press, 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Edição revista. São Paulo: Global, 2023.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**: esboço da teoria da estruturação. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Tradução de Luiz Repa e Públio Gabriel. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Carlos Abílio e Marcelo Furnari. São Paulo: 2022.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: a gramática do design visual. Tradução de Mônica Rodrigues de Carvalho. São Paulo: Edusp, 2006.

LEMOS, André. A (ciber)geografia das cidades digitais. **Scriptana Nova - Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 8, n. 170, p. 36, 1 ago. 2004. Disponível em: https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-170-36.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de Ronald Freitas, Olivia Perez. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2021.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2023.

MEAD, George Herbert. **Mind, self & society**: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1967/1934.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SCHÜTZ, Alfred; LUCKMANN, Thomas. **As estruturas do mundo da vida**. Tradução de Gustavo Haensel et al. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o estudo da comunicação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMAS, Marcelo. **A cultura nas redes**: fluxos, mediações e apropriações. 2. ed. São Paulo: Edições SESC, 2020.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução de Carmen Grisci. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

TOWNSEND, Anthony M. **Cidades inteligentes**: tecnologias digitais e o redesenho do espaço urbano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Laura Teixeira Motta. Revisão técnica de Gabriel Di Pierro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN BASVELAS, Janet; JACKSON, Don D. **Pragmática da comunicação humana**: uma contribuição para a pragmática. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2024.

WILLIANS, Raymond. **Cultura e materialismo**: textos escolhidos. Tradução de Vera Maria Marques Cordeiro e outros. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

# CORPOS INDISCIPLINADOS: A TRANSGRESSÃO FEMININA NOS CONTOS MARAVILHOSOS DE MARINA COLASANTI

## *UNDISCIPLINED BODIES: FEMALE TRANSGRESSION IN MARINA COLASANTI'S FAIRY TALES*

Kelio Júnior Santana Borges [2]

**RESUMO**

Este estudo tem como objetivo analisar três narrativas da autora ítalo-brasileira Marina Colasanti, explorando nelas o comportamento transgressor das personagens femininas. Debruçando-nos sobre os contos "Um espinho de marfim", "Por duas asas de veludo" e "Entre as folhas do verde O", almejamos perquirir a construção e o valor desses "corpos indisciplinados" que, por meio de suas ações, rompem com uma tradição cultural patriarcal e misógina. Evidenciaremos como, nos contos maravilhosos de Colasanti, a representação desses corpos transgressores assume valor estético e político, simbolizando um contradiscurso em relação àquilo que a arte e a filosofia, por exemplo, propagaram injustamente contra o indivíduo feminino. Para nossa análise nos apoiaremos nas palavras de pesquisadores como Luciana Borges, Elódia Xavier, R. Howard Block, Magali Mendes de Menezes.

**Palavras-Chave:** 1. Corpo feminino 2. Transgressão 3. Contos maravilhosos e Marina Colasanti.

**ABSTRACT**

This study aims to analyze three narratives by the Italian-Brazilian author Marina Colasanti, exploring the transgressive behavior of the female characters. Focusing on the short stories "Um espinho de marfim", "Por duas asas de veludo", and "Entre as folhas do verde O", we seek to investigate the construction and value of these "undisciplined bodies" that, through their actions, break with a patriarchal and misogynistic cultural tradition. We will demonstrate how, in Colasanti's marvelous tales, the representation of these transgressive bodies assumes aesthetic and political value, symbolizing a counter-discourse in relation to what art and philosophy, for example, have unjustly propagated against the female individual. For our analysis, we will rely on

[2] Doutor em Letras e Linguística (Estudos Literários) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás com Doutorado Sanduíche na Università degli Studi Roma Tre - Roma, Itália. Professor do Câmpus Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. E-mail: kelio.borges@ifg.edu.br.

the words of researchers such as Luciana Borges, Elódia Xavier, R. Howard Block, Magali Mendes de Menezes.

**Keywords:** 1. Feminine body 2. Transgression 3. Fairy tales and Marina Colasanti.

## INTRODUÇÃO

*A Marina Colasanti (1937-2025) in memorian.*

Marina Colasanti produziu uma obra de grande versatilidade. Ao longo dos seus mais de 50 anos dedicados à escrita, ela se expressou em diferentes gêneros literários e, em todos eles, alcançou reconhecimento tanto do público leitor quanto da crítica especializada. Com mais de 80 títulos publicados, é possível dizer que sua produção literária "abre-se num variado leque de opções, que incluem a prosa jornalística, o ensaio, a crônica do cotidiano, a poesia, a novela e o conto para o público infantil e juvenil" (Silva, 2008, p.253). No entanto, em meio a essa amplitude de caminhos trilhados, é possível perceber certa homogeneidade a perpassar toda a obra dessa artista literária. Como afirma Vera Maria Tietzmann Silva:

> a diversidade, nessa autora, é aparente, pois sua produção é singularmente coesa – os núcleos temáticos que lhe servem de eixo são reduzidos, assim como é reduzido o leque de imagens de que vale, e que aponta para a tradição clássica. A sua linguagem também é reconhecível em seus diversos textos, equilibrando-se na fronteira entre o lírico e o narrativo (2008, p. 237).

Além desses aspectos, há também outro fio condutor a atravessar todo o tecido literário de Colasanti, outra marca a corroborar o caráter coeso e homogêneo de sua produção. Silvana Augusta Barbosa Carrijo refere-se à autora como "personalidade intelectual caracterizada pela diversidade", mas explica que: "Em todas essas atividades, a preocupação com o universo feminino constitui uma espécie de *leitmotiv*. (Re)pensar a condição feminina em um mundo notadamente marcado por relações de poder é, para a autora, reflexão imprescindível na prática intelectual e artística das mulheres" (2013, p. 139).

A nosso ver, as palavras de ambas as estudiosas citadas se complementam, pois entendemos que, entre os "núcleos temáticos" explorados por Colasanti (Silva, 2008), destaca-se aquele voltado para a representação e a discussão das vivências relativas à "condição feminina" (Carrijo, 2013). Conciliando essas duas perspectivas, temos como objetivo, neste estudo, nos voltar para aquelas narrativas colasantianas que, em muitos aspectos, dialogam com os tradicionais contos populares, mais conhecidos como "contos de fadas" ou "contos maravilhosos"[3]. Investigaremos neles a representação de uma feminilidade transgressora, simbolizada por meio de um processo de metamorfose ocorrido no corpo feminino.

Com a publicação de *Uma ideia toda azul*, em 1979, a escritora ítalo-brasileira iniciou a produção de seus contos maravilhosos, vertente que, para nós, é aquela de maior destaque em sua produção, não apenas pela quantidade, mas, principalmente, pela sua densidade estética e originalidade evidentes na construção desses enredos. Ao longo de 35 anos, ela publicou 7 dessas coletâneas que lhe renderam inúmeras premiações. Todos esses textos, atualmente, se encontram reunidos na obra *Mais de 100 histórias maravilhosas*, cuja primeira edição é de 2015, publicada pela Global Editora.

Assim como tais contos possuem pontos de contato com as narrativas populares do passado, eles também apresentam alguns distanciamentos evidentes, dentre os quais se sobressai a representação da figura feminina. Construídos sobre pilares conceituais modernos, os seres fictícios colasantianos e suas corporeidades negam, em diferentes direções, valores tradicionais antigos, questionando e subvertendo lugares-comuns tão caros ao discurso patriarcal, porta-voz dos princípios machistas e misóginos, outrora bem mais rígidos do que hoje em dia.

[3] Apesar de serem usadas indistintamente, as duas nomenclaturas aludem a formas textuais diferentes, conforme explicado por Nelly Novaes Coelho em *Contos de fadas*.

Nessas atmosferas sobrenaturais, atravessadas pela magia do universo maravilhoso, a autora recorre a diferentes elementos para, simbolicamente, promover a ressignificação da corporeidade feminina tão intensamente atacada e desvalorizada pelo discurso filosófico e artístico do passado. Contribui para esse movimento de ressignificação do corpo feminino a metáfora da metamorfose, por meio da qual a autora simboliza a ruptura com a antiga concepção de corpo "domesticado" que é substituído por um corpo "indisciplinado".

Serão analisadas três narrativas da escritora, todas elas constam do livro *Uma ideia toda azul*. Trata-se dos textos "Um espinho de marfim", "Por duas asas de veludo" e "Entre as folhas do verde O". Nesses *contos de fadas modernos*[4], buscaremos evidenciar como a artista recorre ao expediente sobrenatural para empreender esteticamente a desestruturação daquilo que já foi definido como "litania da desgraça"[5].

## UM POUCO SOBRE A MULHER E SUA CORPOREIDADE

Ao longo do tempo, não apenas o campo do conhecimento racional se manifestou sobre a questão da corporeidade, outras áreas também demonstraram tal interesse e, dentro de suas particularidades e limites, se debruçaram sobre o tema, demonstrando que "[a] representação discursiva do corpo, por meio da verbalização em textos de aspecto teórico ou ficcional ou por meio de imagens estáticas ou em movimento, tem sido uma constante no Ocidente, sendo o corpo um objeto de inquietação" (Borges, 2013, p. 16).

Ou seja, os debates e concepções sobre o tema não são recentes, não constituem prerrogativa específica do mundo moderno. Mas, apesar de não ser algo novo, essa discussão, com o passar do tempo, foi se tornando mais

[4] Em face das atualizações profundas empreendidas pela escritora na retomada que faz do gênero, propusemos denominá-los como *contos de fadas modernos*, buscando com essa terminologia nos referir "a uma forma que retoma traços das antigas narrativas populares, mas que, ao mesmo tempo, apresenta princípios estéticos e ideológicos típicos de uma cultura atual, processo que entendemos como uma atualização dessa forma literária" (Borges; Cánovas, 2016, p.147).

[5] Expressão cunhada por R. Howard Bloch para se referir ao discurso injurioso do patriarcado contra a mulher e a feminilidade, conforme exposto em seu livro *Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental*.

complexa, exigindo que tal exercício reflexivo se fizesse a partir da intersecção entre diferentes aspectos do mundo cultural que, no decorrer da história, contribuíram para se chegar à concepção da constituição física corporal seguida pela sociedade ocidental. Tal teia de saberes e de elementos culturais possibilitou ao pensamento contemporâneo dedicar-se, cada vez mais, ao debate e à ponderação sobre o complexo ideal de corpo no Ocidente.

No tocante às discussões mais antigas, desenvolvidas pelo campo filosófico, as concepções relativas ao corpo tendiam a fazer parte de sistemas de pensamento dicotômico que "necessariamente hierarquiza e classifica os dois termos polarizados de modo que um deles se torna o termo privilegiado e o outro sua contrapartida suprimida, subordinada, negativa" (Grosz, 2000, p.47). Tratava-se de um contexto pouco favorável à discussão do tema, pois, dentro desses sistemas, a corporeidade sempre era aquela vertente desprivilegiada: "As concepções do corpo através da história da humanidade nos revelam características importantes do pensamento filosófico, que sempre privilegiou a mente em detrimento do corpo" (Xavier, 2007, p. 17). E isso acontecia porque a filosofia "sempre se considerou como uma disciplina preocupada, primária ou exclusivamente, com ideias, conceitos, razão, julgamento – isto é, com termos claramente enquadrados pelo conceito de mente, termos que marginalizam ou excluem a consideração com o corpo (Grosz, 2000, p.49).

Desde a Grécia de Platão e Aristóteles, podem ser rastreadas suposições filosóficas até hoje influenciadoras de posturas e concepções acerca do assunto. Cada um a seu modo, os dois pensadores contribuíram para a estruturação de dualismos essenciais, nos quais a constituição corporal foi avaliada como inferior. Enquanto, na visão de Platão, o corpo constituía uma traição à alma, Aristóteles reafirmava tal dualidade distintiva e valorativa por meio da oposição entre matéria e forma, supervalorizando esta em detrimento daquela. Daí em diante, surgiram inúmeros outros sistemas ou movimentos intelectuais a repassar e a reafirmar a posição subalterna do corpo, a ponto de considerá-lo

verdadeira prisão para a alma: "Tendo a filosofia neoplatônica contraposto o corpo e a alma, a matéria e a não matéria, o perceptível e o diáfano, fez do corpo a prisão para a alma imortal, tratando-o como signo do perecível e corruptível, em contraponto com a incorruptibilidade da alma" (Borges, 2013, p. 18).

Quando comparado à mente ou à alma, o corpo sempre representou a marca de inferioridade em nossa condição humana, nos vinculando à natureza regida por leis físicas. Opondo-se aos valores superiores representados pela essência abstrata ou amorfa, a corporeidade foi entendida como realidade incompatível, um outro domínio, pois "o corpo, imaginação, paixão e sensibilidade não podem conviver fraternamente com essa ideia de razão" (Menezes, 2002, p.19).

O pensamento calcado nesse sistema dualístico e os valores por ele atribuídos aos domínios envolvidos não impactaram negativamente apenas a "construção social" do corpo, mas também inúmeros outros campos da cultura:

> De maneira mais insidiosa, a oposição mente/corpo foi sempre relacionada com vários outros pares de oposição. Associações laterais vinculam a oposição mente/corpo a uma série de outros termos de oposição (ou binários), possibilitando-lhes funcionar de maneira intercambiável, ao menos em certos contextos (Grosz, 2000, p.48).

Um dos desdobramentos dessa dualidade opositiva teve impacto direto sobre o universo feminino, pois, na oposição binária cultural entre homem e mulher, ao feminino sempre foi concedido sentido menor e negativo, pois projetaram-se na mulher (ou fêmea) os traços pouco virtuosos da matéria corporal:

> Dada a relação da mente com a masculinidade e do corpo com a feminilidade e dada a auto-compreensão da filosofia como um empreendimento conceitual, segue-se que mulheres e feminilidade são problematizadas como sujeitos filosóficos cognoscentes e objetos epistêmicos cognoscíveis (Grosz, 2000, p.51).

Dessa relação, deriva o fato de a mulher ser excluída do campo do conhecimento, por ser considerada pouco inapta à reflexão:

> Além da oposição macho/fêmea corresponder ao dualismo mente/corpo, a corporalidade feminina, sempre considerada mais frágil e vulnerável, é usada para justificar as desigualdades sociais; a vinculação da feminilidade ao corpo e da masculinidade à mente restringe o campo de ação das mulheres, que acabam confinadas às exigências biológicas da reprodução, deixando aos homens o campo do conhecimento e do saber (Xavier, 2007, p. 20).

Elizabeth Grosz, em *Corpos reconfigurados*, descreve, nos seguintes termos, o comportamento desdenhoso do campo filosófico em relação à feminilidade e à mulher: "A filosofia, como disciplina, excluiu sub-repticiamente a feminilidade, e como consequência, a mulher, de suas práticas, através de sua codificação usualmente implícita da feminilidade como desrazão associada ao corpo" (2000, p.49).

O saber filosófico, apropriando-se de suas prerrogativas discursivas, construiu uma concepção de feminilidade calcada numa natural incapacidade da mulher ao exercício da reflexão, graças a isso, o indivíduo feminino foi impedido de participar do universo intelectual, ou seja, as mulheres "emergem nesse cenário como objetos desse saber, como construções, produtos de um conhecimento não exercido por elas" (Menezes, 2002, p.13). Sem participar ativamente da produção do conhecimento, o indivíduo feminino foi vítima da reflexão filosófica masculina que, não bastasse privá-la do conhecimento, também lhe imprimia valores pouco amigáveis:

> A história do saber das mulheres percorre a marginalidade, o submundo da razão, ou aquilo que poderíamos chamar de própria loucura. As mulheres aparecem então como as deusas, as bruxas, as loucas, as prostitutas, as santas ou qualquer outra imagem reducionista da qualidade do que seria humano (Menezes, 2002, p.14).

Portanto, debruçar-se sobre a construção do corpo e de seus valores no decorrer da história é também ter acesso à construção histórica de um conceito de feminilidade, pois, dentro do campo do conhecimento, o "ideal feminino construído ao longo dessa história do saber está profundamente ligado a uma ideia de corpo. As mulheres, constantemente reduzidas ao corpo, tornam-se escravas de uma natureza a qual os homens desejam dominar" (Menezes, 2002, p.14). No intuito de promover essa dominação da corporeidade feminina, ao lado dessa "teoria" racional promotora da inferiorização da mulher, sempre existiu o discurso misógino que também "tem a ver com a dualidade mente/corpo, responsável pela discriminação das mulheres" (Xavier, 2007, p. 19).

Apesar de ser uma constatação óbvia, é mister dizer que a perquirição da construção histórica do corpo e da feminilidade, antes de mais nada, nos revela as concepções de um discurso construído, inicialmente e durante muito tempo, apenas por homens. Ou seja, a própria redução da mulher ao corpo e a desvalorização dessa corporeidade são construções culturais edificadas pelo conhecimento racional a serviço da consciência masculina, tendo como um de seus objetivos impor o silenciamento, a clausura e o adestramento ao corpo da mulher: "A razão patriarcal é uma razão totalizante, que enclausura a mulher numa teia de sentido, impedindo que escutemos sua própria fala no decorrer de toda a história da humanidade. É só desse modo que ela se mantém" (Menezes, 2002, p.14).

Além da posição marginal à qual foram relegadas dentro do campo do saber, cuja consequência foi a privação delas em relação ao conhecimento, as mulheres também foram vítimas de um emudecimento, restando quase completamente destituídas de voz. Pouco instruídas e praticamente silenciadas, suas vidas estiveram circunscritas aos espaços e funções domésticas, ambiente dentro do qual desempenhava atividades como, por exemplo, práticas de tecelagem.

Dentro desse contexto doméstico, as mulheres (re)descobrem o sentido do corpo e fazem dele sua maior linguagem, iniciando, com isso, o processo de ressignificação de sua corporeidade: "Em uma época em que as mulheres não sabem ler, seus corpos tornam-se suas expressões, traduzindo um dever. O corpo é sua escrita" (Menezes, 2002, p.14). Foram necessários muitos séculos para as mulheres mudarem a situação, mas novos tempos chegaram e, com eles, vieram outras realidades sociais e também inúmeras conquistas como, por exemplo, o direito ao conhecimento.

Retomar esse percurso histórico é necessário e essencial para se compreender como, no decorrer do tempo, as concepções de corpo e de mulher se imbricaram, numa relação de causa e consequência desastrosa para o indivíduo feminino: "Como objeto para as ciências naturais, como um instrumento à disposição da consciência ou como um veículo de expressão, temos sempre a desvalorização social do corpo, grande aliada da opressão das mulheres" (Xavier, 2007, p. 18).

Ou seja, "o saber não é ingênuo; faz das mulheres objeto, lhes dá uma forma, cria uma natureza própria" (Menezes, 2002, p.14) e, como consequência, tem garantida a hegemonia da figura masculina.

A reflexão acerca de corpo/corporeidade desenvolvida no mundo moderno e contemporâneo tornou-se mais complexa, superando a perspectiva biologizante norteadora das concepções vigentes durante o período clássico e mantidas até o início do cientificismo oitocentista. Nesse novo contexto, o ato de ressignificação do corpo se radicaliza, tornando-se a pedra fundamental de movimentos como o feminismo, desencadeando uma realidade inovadora, em que acontece a inserção das mulheres no campo do saber, ou seja, enquanto participantes da construção do conhecimento.

Com a reivindicação e o resgate de sua voz, as mulheres conquistam a posição de sujeito e, como parte integrante da elaboração do saber, a atuação delas se faz duplamente significativa, pois, enquanto contribuem para a edificação do conhecimento moderno, também precisam promover a "desconstrução" das visões culturais do passado. Dentre os inúmeros exemplos que aqui poderiam ser citados, elegemos a escritora Marina Colasanti como uma dessas personalidades intelectuais femininas a desempenhar essa dupla atuação. Por meio de sua obra, recorrendo a diferentes expedientes estéticos, ela contesta e desestrutura os antigos lugares-comuns do discurso machista e misógino, promovendo a ressignificação da imagem feminina e de seu corpo.

A representação da mulher nos textos de Colasanti é bastante variada, nos levando a considerar sua obra como um vasto painel de corporeidades femininas. Voltando-nos especificamente para as personagens de seus contos maravilhosos, investigaremos mulheres que, graças à sua postura contestadora e arredia, tornam-se símbolos de "corpos indisciplinados". Lançando mão do elemento sobrenatural, comum às atmosferas maravilhosas dos contos populares, a escritora recorre à metamorfose física das personagens para metaforizar, principalmente, a transformação interna sofrida pelas personagens.

Em vez das antigas imagens de rainhas, princesas e camponesas pacatas e indefesas – verdadeiros corpos disciplinados –, temos uma ambientação medieval povoada por mulheres fortes e contestadoras da ordem patriarcal.

Nossa perspectiva de análise tem como norte teórico e metodológico o livro *Que corpo é esse?* (2007), de Elódia Xavier. A pesquisadora, partindo de diferentes especificidades, propõe uma tipologia composta por 10 diferentes representações do corpo feminino encontradas em narrativas escritas por mulheres. A nosso ver, as personagens colasantianas aqui estudadas não se encaixariam em nenhuma das possibilidades trazidas pelo livro e, nos valendo da afirmação de Xavier, segundo a qual a tipologia por ela elaborada não se encontraria fechada, circunscrita especificamente às 10 realidades elencadas, propomos, então, uma outra categoria: a de *corpos indisciplinados*.

Para substanciar nossa proposta de ampliação da tipologia de Xavier, recorremos às próprias palavras da estudiosa. Para ela, ao se eleger o corpo como princípio analítico, é necessário observá-lo num contexto performático, ou seja, em ação/movimento, pois somente assim se faz possível identificar suas especificidades: "O corpo deve ser visto em ação (*acting*), isto é, numa relação dinâmica ou estática com alguma coisa, pois só assim manifesta suas especificidades" (Xavier, 2007, p. 26). Dentro das ambientações dos contos aqui estudados, as personagens femininas, ou melhor, os corpos femininos apresentam comportamentos diferenciados que os singularizam, tornando-os representativos de outra possibilidade de representação da corporeidade feminina. Tais personagens, em face de seu caráter particular, podem ser lidas enquanto "corpos indisciplinados", como buscaremos demonstrar a seguir.

## SOBRE CORPO INDISCIPLINADO: A MULHER NO MARAVILHOSO COLASANTIANO

O sobrenatural é um expediente estético literário facilmente encontrado na ficção de Marina Colasanti. Leitora e admiradora da literatura fantástica[6], a escritora explora, em seus escritos, diferentes vertentes e tonalidades da manifestação insólita, demonstrando ser uma exímia construtora de atmosferas metaempíricas, dentre as quais nos chamam a atenção aquelas de seus contos de fadas modernos[7].

Em geral, essas histórias narradas em terceira pessoa têm como pano de fundo uma ambientação medieval, abordando eventos ocorridos em reinos, em pequenas vilas ou em florestas encantadas, espaços onde podem ser encontrados seres maravilhosos, pertencentes ao imaginário popular criado e propagado no decorrer do tempo. Gigantes, anões, feiticeiros, bruxas, unicórnios, duendes povoam os enredos urdidos pela ficcionista, contextos ficcionais esses que, em muitos pontos, retomam as narrativas populares tradicionais.

Justamente por essa atmosfera mágica, tais contos escritos por Colasanti tendem a ser considerados como uma literatura indicada ao público formado por crianças e adolescentes. De nossa parte, porém, trata-se de uma visão equivocada tanto acerca do "gosto literário infantojuvenil" quanto acerca do valor estético do sobrenatural. Ao comentar e contestar essa relação amplamente defendida entre contos maravilhosos e as crianças, J. R. R. Tolkien defendeu certo ponto de vista do qual compartilhamos plenamente. Segundo ele, as crianças tendem a gostar de contos maravilhosos porque elas "são humanas e os contos de fadas são um gosto humano natural (porém não necessariamente universal)" (Tolkien, 2013, p. 41) e continua:

[6] Deve-se dizer que o adjetivo *fantástico*, nesse momento, foi usado com valor genérico, referindo-se a manifestações sobrenaturais em geral e não à estética fantástica propriamente dita.

[7] De maneira diferenciada, o sobrenatural também pode ser rastreado nas obras *Zooilógico* (1975), *A morada do ser* (1978), *O leopardo é um animal delicado* (1998), por exemplo.

> a associação entre crianças e contos de fadas é um acidente de nossa história doméstica. No mundo letrado moderno os contos de fadas foram relegados ao "quarto das crianças", assim como a mobília velha ou fora de moda é relegada à sala de recreação, primordialmente porque os adultos não a querem, e não lhes importa que se faça mau uso dela (Tolkien, 2013, p. 33, grifos do autor).

Como afirma o escritor e pesquisador inglês, os contos de fadas são "um gosto humano natural" e contribui para isso o fato de eles nos comunicarem com o mais íntimo de nossa condição humana. Se crianças e adolescentes apreciam contos maravilhosos – e se se encantam com universo mágico neles presente – isso não está relacionado a um suposto "gosto" ingênuo e pouco sofisticado. Nem todas as crianças gostam de contos de fadas e, em sentido oposto, nem todos os adultos os menosprezam.

Marina Colasanti reconhece o valor estético e cultural dessa forma literária. Para ela, tanto esses contos quanto a poesia, revelam os abismos de nossa realidade humana mais íntima: "Quando escrevo poesia ou conto de fadas – que são farinha do mesmo saco –, vou buscar a matéria-prima no fundo, bem no fundo da alma" (1998, p.128). Tendo em vista esse fundamento humano e cultural expresso por essas narrativas, tanto aquelas do passado quanto as de Colasanti, consideramos ser redutora a classificação desses textos como "literatura infantojuvenil", pois trata-se de um tecido literário recomendado a qualquer leitor apreciador da arte literária.

Nesse diálogo estabelecido com a forma contística popular de outrora, é comum a afirmação de que a escritora promova a "recriação" dos contos maravilhosos tradicionais, no entanto, a própria artista já se manifestou, se opondo a essa concepção sobre seus textos: "É comum dizerem que eu recrio os contos tradicionais. Minha sensação não é de *recriação*, é de *retomada*. Um mote me foi legado, e como um estafeta quero levá-lo adiante, criando novas histórias em harmonia com o todo, e em concordância com o meu próprio tempo" (Colasanti, 2015, p. 423, grifos da autora). É nesse sentido de retomada de uma forma artística e da adequação desta às vicissitudes de outro contexto histórico que investigamos a representação dos corpos femininos nos contos de fadas modernos de Marina Colasanti.

Nessa vertente da obra colasantiana, a atmosfera de magia comum às narrativas de outrora foi conservada, apesar de algumas significativas inovações terem sido promovidas pela artista. O tema da metamorfose, por exemplo, tão caro aos contos tradicionais, continua sendo explorado, no entanto, quando relacionado ao corpo feminino, ele se torna mais complexo, problematizando e representando certa perspectiva sociopolítica relativa ao estar-no-mundo de mulheres atuais, distanciando-se da realidade cultural daquelas personagens femininas da Idade Média. Nesse caso, entendemos o processo de metamorfose nos contos da escritora como uma metáfora com a qual ela busca expressar certa mudança de postura cultural tomada pelas mulheres contemporâneas, aspecto que, em seus enredos, pode simbolizar determinado empoderamento feminino, com o qual as personagens assumem maior espaço de atuação em seus destinos.

Os três contos analisados neste estudo têm personagens femininas cujo corpo sofre algum tipo de transformação. No primeiro deles, a protagonista transforma-se em uma flor e, nos outros dois, as mulheres perdem sua forma humana, tornando-se animais. Apesar dessa diferenciação, o sentido do processo de transformação continua o mesmo, designando uma mudança de postura em relação ao contexto cultural dentro do qual essas personagens estão inseridas. Nos três casos, como se verá, a metamorfose acontece quando, diante de um conflito interno, as personagens femininas optam por um comportamento contrário ou diferente daquele imposto pela "ordem" cultural fundamentalmente patriarcal. Em duas das situações analisadas, as personagens se opõem diretamente àquilo determinado por figuras masculinas, símbolos daquela ordem discursiva, enquanto na outra narrativa, isso é simbolizado pelo contexto. Na metamorfose desses corpos, faz-se representada a transformação da postura feminina que, em vez de submissa e resiliente, torna-se transgressora, ou melhor, indisciplinada.

Iniciaremos nossa análise pelo conto "Um espinho de marfim". A protagonista do texto é uma princesa que, ao ir à janela, todas as manhãs, cumprimentar o sol, era admirada por um unicórnio. O animal, acostumado a pastar no jardim do palácio, observava a moça à distância, sempre escondido entre as flores. Bastava o pé da princesa tocar a grama do jardim, que o unicórnio corria para o interior da floresta onde se escondia, por isso, a princesa ignorava completamente a existência do animal e do sentimento dele por ela.

O rei foi quem descobriu o admirador de sua filha e, encantado com a beleza dele, desejou tê-lo para si, empreendendo uma intensa caçada à procura do unicórnio. Mas todo seu esforço foi em vão, ele e seus cavaleiros não conseguiram encontrá-lo. Diante da insatisfação do rei com seu fracasso, a princesa se comoveu e fez a promessa de, no prazo de três luas, entregar-lhe seu tão admirado objeto de desejo.

> Durante três noites trançou com fios de seus cabelos uma rede de ouro. De manhã vigiava a moita de lírios do jardim. E no nascer do quarto dia, quando o sol encheu com a primeira luz os cálices brancos, ela lançou a rede aprisionando o unicórnio. Preso nas malhas de ouro, olhava o unicórnio aquela que mais amava, agora sua dona, e que dele nada sabia (Colasanti, 2006, p.24-26).

Depois de aprisionar o unicórnio, a princesa compartilhou com ele momentos do dia adia, verdadeiras situações de intimidade entre eles, contexto cuja consequência foi o despertar de um sentimento dela em relação ao animal:

> Veludo do pelo, lacre dos cascos, e desabrochando no meio da testa, espinho e marfim, o chifre único que apontava ao céu. Doce língua de unicórnio lambeu a mão que o retinha. A princesa estremeceu, afrouxou os laços da rede, o unicórnio ergueu-se nas patas finas. Quanto tempo demorou a princesa para conhecer o unicórnio? Quantos dias foram precisos para amá-lo? (2006, p. 26).

Prazerosos eram aqueles momentos íntimos, mas chegava o tempo de a filha do rei cumprir sua promessa e, na noite anterior à terceira lua, o pai foi ao quarto dela lembrar-lhe do compromisso com ele firmado: "Amanhã é o dia. Quero sua palavra cumprida –, disse o rei – virei buscar o unicórnio ao cair do sol" (2006, p. 27). A visita do monarca tornou ainda mais intenso o conflito interno vivido pela personagem. Em meio à sua angústia, ela se sentiu perdida, pois sabia que estavam em jogo pesos e valores de grande significado para ela. O sentido desse

conflito de interesses está traduzido no seguinte trecho do conto: "Era preciso obedecer ao pai, era preciso manter a promessa. Salvar o amor era preciso" (2006, p. 27).

Depois de passar a noite cantando sua tristeza, a princesa decidiu que caminho tomar. Sua decisão e as consequências dela são descritas por meio de um rico simbolismo, composto por inúmeras metáforas que, quase completamente, mascaram o caráter erótico da situação representada:

> A lua apagou-se. O sol mais uma vez encheu de luz as corolas. E como no primeiro dia em que haviam se encontrado a princesa aproximou-se do unicórnio. E como no segundo dia olhou-o procurando o fundo de seus olhos. E como no terceiro dia segurou-lhe a cabeça com as mãos. E nesse último dia aproximou a cabeça do seu peito, com suave força, com força de amor empurrando, cravando o espinho de marfim no coração, enfim florido (2006, p. 27).

Optando por entregar-se completamente ao seu amor pelo unicórnio, a princesa se opõe aos desígnios do rei e, por extensão, à ordem sociocultural por ele representada. Ao contrário das assexuadas e submissas princesas dos contos tradicionais, figuras femininas cujo amor está sempre dirigido à imagem de um príncipe encantado, a personagem do conto colasantiano ousa transgredir o padrão, apaixonando-se por um indivíduo estranho ao seu universo de realeza – vem daí o sentido da sua forma animalesca, denotando a incompatibilidade dos dois universos aos quais pertencem os envolvidos. Como única saída para a realização de seu amor, a moça entrega-se ao amado, recorrendo ao ato sexual para consumar o elo entre os dois e, ao mesmo tempo, iniciar uma nova fase de sua vida: ela se torna uma mulher.

O valor da transformação sofrida e o impacto dela sobre a personagem estão traduzidos de modo ambíguo na metáfora usada para descrever a cena com que se depara o pai da princesa: "Quando o rei veio em cobrança da promessa, foi isso que o sol morrente lhe entregou, a rosa de sangue e um feixe de lírios" (2006, p. 27). Transformada em rosa, essa personagem denuncia seu duplo

florescimento, sua dupla transformação, interna e externa, ou seja, ela passa por um duplo florescimento.

Sobre o sentido da imagem do unicórnio, é preciso nos deter um pouco mais antes de analisarmos os outros dois textos. Em "Um espinho de marfim", a forma animalesca concedida ao corpo do amante é duplamente simbólica, representando tanto um valor masculino quanto uma realidade diferenciada e até inferior à da princesa. Num primeiro momento, a imagem física do unicórnio é explorada numa perspectiva anatômica, fazendo do seu único chifre um símbolo fálico, numa alusão evidente ao universo da masculinidade. No entanto, para além disso, essa corporeidade animalesca denota certa condição inferior quando comparada com a forma corporal humana concedida à princesa.

Isso acontece porque o sistema binário criado pelo pensamento ocidental – ao qual já nos referimos em outro momento deste estudo – estabeleceu a dualidade em que o humano se opunha ao animal e, nessa oposição, o valor ou o traço de animalidade constitui a parte rechaçada, ou seja, "o animal funciona, desde as origens, como um espelho paradoxal no qual o homem se interroga em busca da sua humanidade, rejeitando a insuportável imagem animal que a natureza lhe projeta" (Neves, 2014, p. 100). Ao lado do corpo, da matéria e da feminilidade, o animal representava o outro, o estranho e o inferior, pois, como explica Márcia Seabra Neves,

> o animal surge, desde as origens, investido de uma alteridade radical, em relação à qual o homem se define, por denegação, a si próprio, representando, por um lado, aquele seu quase semelhante, reminiscência nostálgica de um substrato de natureza perdida, e, por outro, a parte mais arcaica e instintual do humano, aquela onde se ocultam as suas pulsões indómitas. Deste modo, a definição do humano forja-se geralmente através da impugnação da animalidade, ou seja, da rejeição enfática da nossa própria natureza animal, sintomática, sem dúvida, do temor suscitado pelo retorno involuntário a um estado de bestialidade primeva (2014, p. 100).

No movimento de contestação e de desconstrução das dualidades essenciais redutoras, o animal, assim como o corpo e a mulher, vem passando por um processo de ressignificação e, em especial dentro do campo literário, tem

assumido sentido bastante específico, contribuindo para discussões atuais tanto de caráter sociocultural quanto estético:

> Ora, esta perturbante relação do humano com a sua animalidade perdida ou refreada tem adquirido uma projeção renovada na literatura contemporânea, onde cada vez mais insistentemente os escritores indagam a essência animalesca do ser humano, perscrutando o corpo das suas personagens como motivo e tema dinâmico das suas narrativas, ou seja, como veículo de manifestação do insólito ficcional (Neves, 2014, p. 100).

Com a representação de corporeidades animalescas, autores contemporâneos têm retomado e reelaborado a conflituosa dualidade valorativa do passado, fazendo do corpo animalizado um espaço metafórico dentro do qual se estabelecem antigas e novas tensões entre o humano e o animal. Dentre as possibilidades de sentidos relacionados à imagem do corpo animal dentro do universo literário atual, destacamos aquela de corpo indisciplinado, espécie de "alegoria da libertação do ser humano das amarras sociais inibitórias que o confinam a uma vida de anódina conformação, regulada por normas, padrões e valores morais estatuídos pela sociedade" (Neves, 2014, p. 105).

A problematização da forma animal e de seus sentidos nos textos literários atuais, apesar de rápida, se fez necessária porque, nos contos seguintes, a metamorfose ocorrida nos corpos femininos é de caráter animalesco e dialoga diretamente com as perspectivas acima citadas. Dentro de seu universo maravilhoso, Marina Colasanti não apenas ressignifica a corporeidade feminina, como também a vincula a um corpo animal que, em vez de selvagem e primitivo, nos reporta à concepção de um comportamento alternativo, uma segunda via a ser seguida: a da indisciplina.

O conto "Por duas asas de veludo" também tem como protagonista uma princesa. Mas, ao contrário da anterior – de personalidade mais branda e de atos mais comedidos –, esta é um pouco mais destemida, apresentando espontaneidade em suas ações e certa ousadia, especialmente denunciada por ser uma caçadora, ela gosta de caçar borboletas.

O texto se inicia descrevendo o processo de preparação da moça para sair à caça. Apesar de vários aposentos do palácio estarem cheios de caixas de vidro com borboletas ali aprisionadas, ela insistia em continuar capturando os insetos. Sua atitude, de certa maneira, denuncia verdadeira fixação, como é sugerido pelo trecho final do primeiro parágrafo: "Queria outras. Queria mais. Queria todas" (Colasanti, 2006, p. 20). Aos poucos, os jardins do palácio deixaram de ser habitados por aqueles seres, por isso, sem se preocupar com normas e sem pedir permissão, a princesa se distanciou do castelo para ir em busca de lugares onde pudesse continuar sua caçada:

> Depois de tanta caça, de tanto alfinete nas costas, as borboletas sabiam que aquele não era lugar para ela se até mesmo as lagartas arrastavam para longe suas curvas preguiçosas em busca de um canto mais seguro para virar em borboletas. Talvez nos campos, quando a colheita estivesse madura. Mas era outono. Talvez no bosque. Para o bosque foi a princesa (2006, p.20).

Até mesmo no bosque a moça enfrentou dificuldades para encontrar os insetos pelos quais procurava. Ali, naquele ambiente desconhecido, ela frequentemente se enganava, pensando ter encontrado borboletas quando, na verdade, estava diante de uma folha ou de um outro pequeno animal. Depois de um dia quase inteiro, quando já pensava em desistir, ela foi surpreendida ao ver uma imensa borboleta negra voando no céu já escurecido. Ao tentar segui-la, acabou tropeçando e a perdeu de vista. Imaginou vê-la indo na direção do lago, mas, chegando lá, se deparou apenas com a superfície da água encrespada. Ela voltou para o castelo ainda impressionada e decidida a continuar no encalço daquele inseto gigante com o qual chegou a sonhar:

> À noite, no palácio, só falou dela. Queria a borboleta. Se a tivesse, prometeu, deixaria de caçar. Escolheu no quarto o melhor lugar: acima da cabeceira, de asas abertas sobre a cama. Sonhou coma borboleta. Viajava deitada nas suas costas e asas as de veludo a afagavam no bater do voo (2006, p.22).

Tanto o impacto do encontro com a borboleta quanto o valor simbólico do sonho da princesa denunciam como a relação entre os dois seres não se traduz simplesmente na dualidade caça *versus* caçadora. Assim como no conto anterior – que, em vez de borboleta, tinha um unicórnio –, o animal é explorado enquanto metáfora de um amante diferenciado, um indivíduo que, por pertencer

a uma realidade diferente daquela das princesas, se faz estranho ou exótico dentro daquele ambiente.

Completamente encantada e comprometida com a captura de seu "objeto de desejo", logo cedo a jovem se prepara e sai devidamente armada para, desta vez, aprisionar a borboleta: "Ao amanhecer armou-se de arco e flecha e saiu para o bosque. Esperou deitada, imóvel no mesmo lugar da véspera" (2006, p.22). De novo, foi preciso esperar e, somente no final do dia, pode outra vez se encantar com a imagem daquele bicho.

> A manhã passou. A tarde passou. A noite soprou seu vento. E no vento da noite veio a borboleta preta. Desta vez não a perderia. Sem tirá-la do olhar, sem errar o passo, a princesa avançou entre as árvores, chegou à beira do lago (2006, p.22).

Ela se aproximou cuidadosamente para não tropeçar e, ao contrário de antes, conseguiu ficar perto o bastante para se surpreender com a revelação de que, na realidade, estava diante de um enorme cisne negro e não de uma borboleta. Mas isso não a incomoda, depois de armar o arco e retesar a corda, ela crava a flecha no peito do enorme animal. Apesar de o cisne ter sido flechado, é no corpo da princesa que o impacto daquela ação se manifesta, é o sangue dela que, ao jorrar, desencadeia o processo de transformação pelo qual ela passa.

> A princesa arma o arco, retesa a corda, crava a seta de ouro no peito do cisne. Mas é do peito dela que o sangue espirra. E filete, e jorro, banhando a roupa, desfazendo a seda por onde passa, transforma seu corpo em penas, negras penas de veludo. O dia adormece. No lago dois cisnes negros deslizam lado a lado. Brilha esquecido o arco de ouro (2006, p.20).

Mais uma vez o processo de metamorfose acontece envolto em uma aura de erotismo simbólico, como sugerem, graças à sua anatomia, as imagens do arco (feminino-fenda) e da flecha (masculino-falo), que, quando unidas, simbolizam a cópula. Essa leitura é corroborada pelo trecho no qual o narrador afirma que o corpo a sangrar é o da moça e não o do cisne. Ao relacionar a indisciplina do corpo feminino com o ato sexual, a escritora também aborda tabus e interdições complexas impostas à sexualidade feminina, aspectos impossíveis de serem

abordados dentro dos limites deste estudo, mas que constituem um rico filão investigativo.

Distanciando-se do palácio e entregando-se ao cisne (ao amante), a princesa caçadora opõe-se ao comportamento próprio de uma moça da realeza, ela assume uma independência antes impensada e, de posse desse novo espaço de atuação, muda seu destino. Sua nova forma, ou seja, seu novo corpo animal simboliza o valor indisciplinado de suas escolhas pelas quais ela terá de pagar, vivendo, daí em diante, longe de sua antiga condição.

O conto "Por duas asas de veludo" guarda inúmeros pontos de contato com o último a ser analisado, o texto "Entre as folhas de verde O". Dentre as semelhanças, sobressai a de que seu enredo descreve outro contexto de caçada – estabelecendo entre os envolvidos a relação de caça e caçador –, além, de mais uma vez, acontecer uma metamorfose na qual o corpo feminino assume forma animalesca.

No entanto, tão importantes quanto as aproximações são os distanciamentos. Esta terceira narrativa se diferencia das outras duas por, desta vez, a realeza ser representada por uma figura masculina. Trata-se de um príncipe que, logo no início do texto, aparece se preparando com entusiasmo para mais um dia de caçada. Ele e seus cavaleiros vão para a floresta e, lá chegando, espantam os animais com o alarido das armas e o barulho das trompas. Segundo a descrição do narrador, apenas um dos habitantes da floresta não se escondeu e seu exotismo conquistou, de imediato, a atenção do jovem príncipe: "E cada um se escondeu como pôde. Só a moça não se escondeu. Acordou com o som da tropa, e estava debruçada no regato quando os caçadores chegaram. Foi assim que o príncipe a viu. Metade mulher, metade corça, bebendo no regato" (Colasanti, 2006, p.36).

Encantado e surpreso com aquela criatura híbrida, o rapaz também se vê acometido por sentimentos opostos, todos despertados por e voltados para aquele corpo metade humano metade animal: "A mulher tão linda. A corça tão ágil. A mulher ele queria amar, a corça ele queria matar" (2006, p.36). Em meio

à torrente de emoções que lhe tomaram, vigorou seu ímpeto de caçador experiente e comprometido com o encalço de um animal exótico:

> Se chegasse perto será que ela fugia? Mexeu num galho, ela levantou a cabeça ouvindo. Então o príncipe botou a flecha no arco, retesou a corda, atirou bem na pata direita. E quando a corça-mulher dobrou os joelhos tentando arrancar a flecha, ele correu e a segurou, chamando homens e cães (2006, p.36-37).

Depois de capturada, a mulher-corça foi levada para o castelo onde recebeu os cuidados médicos para tratar o ferimento. Em seguida, segundo às ordens do príncipe, puseram-na num quarto de porta trancada, recebendo apenas as visitas diárias do futuro rei que, nesse constante contato, acabava se apaixonando cada vez mais pela criatura híbrida. Embora nutrissem, um pelo outro, sentimentos puros e verdadeiros, era impossível a comunicação entre os dois, pois ela falava a língua da floresta e ele só conhecia a língua do palácio.

> Ele queria dizer que a amava tanto, que queria casar com ela e tê-la para sempre no castelo, que a cobriria de roupas e joias, que chamaria o melhor feiticeiro do reino para fazê-la virar toda mulher. Ela queria dizer que o amava tanto, que queria casar com ele e levá-lo para a floresta, que lhe ensinaria a gostar dos pássaros e das flores e que pediria à Rainha das Corças para dar-lhe quatro patas ágeis e um belo pelo castanho. Mas o príncipe tinha a chave da porta. E ela não tinha o segredo da palavra (2006, p.37).

Pertencentes a mundos distintos, os dois amantes traziam consigo duas perspectivas diferentes em relação à possibilidade de concretizar aquele amor. Na incapacidade de comunicação, está representada a incapacidade de conciliação dos dois mundos tão opostos. O príncipe, no entanto, tinha a prerrogativa de ter sua amada aprisionada dentro de um dos quartos de seu palácio e, na impossibilidade de comunicação, julgou ter entendido as lágrimas da mulher-corça, imaginando terem sido um pedido que ele prontamente buscou realizar:

> E no dia em que a primeira lágrima rolou dos olhos dela, o príncipe pensou ter entendido e mandou chamar o feiticeiro. Quando a corça acordou, já não era mais corça. Duas pernas só e compridas, um corpo branco. Tentou levantar, não conseguiu. O príncipe lhe deu a mão. Vieram as costureiras e a cobriram de roupas. Vieram os joalheiros e a cobriram de joias. Vieram

> os mestres de dança para ensinar-lhe a andar. Só não tinha a palavra. E o desejo de ser mulher (2006, p.37-38).

Ao ver sua amada agora numa forma completamente humana, o príncipe cuidou para que ela recebesse todos os caprichos e gozasse de todos os benefícios de sua nova condição. Tratada como uma princesa, a mulher se via insatisfeita e infeliz, percebendo sua total inadequação àquele mundo. Apesar de ter perdido suas patas ligeiras, ela se vê em condições de deixar para trás aquele mundo ao qual jamais se adaptaria. Não estando mais aprisionada naquele quarto, ela decide fugir, para isso tendo de aprender novos passos: "Sete dias ela levou para aprender sete passos. E na manhã do oitavo dia, quando acordou e viu a porta aberta, juntou sete passos e mais sete, atravessou o corredor, desceu a escada, cruzou o pátio e correu para a floresta à procura de sua Rainha" (2006, p.40).

De volta à floresta, a mulher – que antes era um ser híbrido – recorre à sua Rainha para desfazer o encanto por meio do qual assumiu uma forma totalmente humana. No entanto, ao contrário do que se esperava, ela não volta a ser a mulher-corça de antes, ela assume uma forma mais condizente com sua essência arredia e indisciplinada: "O sol ainda brilhava quando a corça saiu da floresta, só corça, não mais mulher. E se pôs a pastar sob as janelas do palácio" (2006, p.36).

Desde o início do texto, a figura feminina traz em sua corporeidade aspectos denunciadores de tensões conflituosas. Na hibridez de seu corpo, está simbolizada a dualidade humano *versos* animal, aspectos com os quais lidava harmonicamente até ser levada da floresta e aprisionada no palácio. Depois desse contato com as imposições e padrões desse universo, ela percebe ter sido privada de sua antiga e ilimitada liberdade, tendo de viver segundo os desígnios de uma voz masculina opressora. Apesar de o príncipe amá-la, na incapacidade de comunicação entre os dois, suas tomadas de decisões representavam imposições limitadoras sobre o comportamento da mulher.

Na fuga do palácio e na escolha por um corpo completamente animalesco, a personagem deixa evidente sua insatisfação com as vivências experienciadas. Tornando-se corça e vivendo na floresta, ela se distancia daquele mundo de

regras e imposições opressivas, ou seja, ela opta pela indisciplina do mundo selvagem, um universo alternativo onde sua essência feminina comunga da liberdade desejada.

Resultados de trabalho filigranado, os contos de Marina Colasanti constituem rico objeto de estudo, fonte inesgotável de pesquisa sobre diferentes temas. Além disso, é uma literatura voltada a todo e qualquer admirador da arte literária. Sobre o valor estético desses textos, fazemos nossas as palavras de Carrijo, ao afirmar que "[p]ara além da aparente simplicidade, a obra da autora revela uma complexidade habilmente urdida pelos fios legados da mitologia, do folclore e de outros textos literários, consistindo seus contos e poemas em produto estético de alto teor simbólico e intertextual" (2013, p. 142).

Assim como acontece nos textos tradicionais, os contos de fadas modernos de Marina Colasanti também são atravessados pelo sobrenatural, mas neles o expediente metaempírico assume sentido diferenciado, apresentando um aspecto político e ideológico. Em vez de meras metamorfoses, nos textos da escritora, as transformações sofridas pelos corpos femininos podem ser lidas como símbolos de novas perspectivas e posturas conquistadas pelas mulheres no mundo moderno. A liberdade buscada e experienciada por essas personagens assemelha-se àquela da autora no trabalho de elaboração desses enredos, como sugerem as suas próprias palavras: "Escrever contos maravilhosos é, para mim, navegar em rio de uma única margem, a terceira. E navegar sem leme, na correnteza" (Colasanti, 2015, p. 422-423).

## A TÍTULO DE CONCLUSÃO

O discurso patriarcal machista e misógino deixou inúmeras marcas em variados campos e espaços sociais, mas não seria um exagero dizer que estão no corpo feminino as marcas mais profundas dessa teia discursiva. Lançando mão de diferentes recursos, as mulheres continuam lutando para superar e desconstruir

edificações sociais ainda fundadas sobre pilares desse discurso. Enquanto escritora, Marina Colasanti faz de sua arte um instrumento de combate e de resistência, ressignificando ou desestruturando lugares-comuns de antigas ideologias femifóbicas.

Nessa postura combativa de oposição ao antigo e preconceituoso ideal de feminilidade, as mulheres descobrem-se numa situação nova em que, negando os predicativos do passado, estão abertas a novos valores, ou seja, encontram-se num processo de (re)construção de suas especificidades, passando por uma verdadeira metamorfose por meio da qual ressignificam seus corpos e seus espaços de atuação na sociedade.

Dentro dessa nova realidade sociocultural, as mulheres abandonam a condição de seres disciplinados, domesticados e sobrecarregados de valores que as inferiorizavam. Optando por seguirem vias alternativas e assumindo as consequências dessa decisão, elas se tornam corpos indisciplinados, insubmissos e em constante transformação. Recorrendo a atmosferas sobrenaturais, Marina Colasanti registra as mudanças ocorridas nesses novos tempos. Em seus contos de fadas modernos, a mulher escritora discute o corpo da mulher que, atravessado pela magia, assume novos valores, tornando-se um corpo encantado.

## REFERÊNCIAS

BLOCH, R. Howard. **Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental**. Tradução Cláudia Morais. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

BORGES, Luciana. (De)composições do feminino: a boneca e a construção do corpo. In: BORGES, Luciana; JÚNIOR, Antônio Fernandes [et al.]. **O corpo na literatura e na arte**: teorias e leitura - UFG. Goiânia: FUNAPE, 2013, p.15-41.

BORGES, Kelio Junior Santana; CÁNOVAS, S. Y. L. M. O conto de fadas moderno: a atualização do gênero na obra infanto-juvenil de Marina Colasanti. In: **Fronteiraz** (São Paulo), v. 1, p. 137-154, 2016.

CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. De sepulcro a palco: condição feminina e trama conjugal em dois contos de Marina Colasanti. In: BORGES, Luciana; FONSECA, Pedro C. Louzada (org.). **A mulher na escrita e no pensamento**: ensaios de literatura e percepção. Goiânia: FUNAPE/DEPECAC, 2013. (Coleção Lavor;13)

CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. Espelho, espelho meu, que corpo tenho eu? Representação literária do corpo em narrativas infanto-juvenis. In: BORGES, Luciana; JÚNIOR, Antônio Fernandes [et al.]. **O corpo na literatura e na arte**: teorias e leitura - UFG. Goiânia: FUNAPE, 2013, p.123-140.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 1987. (Série Princípios)

COLASANTI, Marina. Posfácio. In: _____. **Mais de 100 histórias maravilhosas**. 1. ed. São Paulo: Global, 2015.

COLASANTI, Marina. **Uma ideia toda azul**. 23. ed. São Paulo: Global, 2006.

COLASANTI, Marina. **Longe como o meu querer**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GROSZ, Elizabeth. Corpos reconfigurados. In: **Cadernos Pagu** (14). Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2000, p. 45-86.

MENEZES, Magali Mendes de. Da academia da razão à academia do corpo. In: TIBURI, Márcia et al. **As mulheres e a filosofia**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2002. p.13-22.

NEVES, Márcia Seabra. Corpos em trânsito: hibridismo, metamorfose e deformação. In: **REDISCO** - Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 99-110, 2014. Disponível em < http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/4859/4672> Visualizado em 18 de maio de 2019. p.99-110.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cânone Editorial, 2008.

TOLKIEN, J. R. R. **Árvore e folha**. Tradução de Ronald Eduard Kyrmse. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** o corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

# OS CONECTIVOS CONCLUSIVOS INTERPARÁGRAFOS EM REDAÇÕES DO ENEM

## *INTER-PARAGRAPHIC CONCLUSIVE CONNECTIVES IN ENEM ESSAYS*

Denise Resende da Silva [8]

Paulo Henrique do Espírito Santo Nestor [9]

**RESUMO**

Este artigo tem como tema os conectivos conclusivos interparágrafos (CCI) nas redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O objetivo geral foi analisar, por meio das metodologias bibliográfica e documental, os aspectos gramaticais e textuais desses conectivos para avaliar a respectiva relevância na produção e na interpretação de textos. Foram analisadas redações oriundas de quatro edições da Cartilha do participante ENEM (Brasil, 2019, 2020, 2022, 2023). A partir desse corpus, buscou-se compreender os usos do CCI nessas produções textuais em paralelo às orientações teóricas sobre a coesão do texto dissertativo-argumentativo. Nesse sentido, teve-se como fundamento teórico a Linguística Textual (Marcuschi, 2008; Kock, 2022), gramáticas da língua portuguesa (Bechara, 2004; Hauy, 2015; Neves, 2018; Rocha Lima, 2020) e textos oficiais (Brasil, 1997, 2018; Garcez, 2017). Foi possível constatar que o uso dos CCI nas redações é amplo e relativamente diversificado devido à exigência do exame no que se refere à Competência 4 (ENEM). Como esse requisito não é comum em outras situações de comunicação (oralidade, mensagens instantâneas, textos informais etc.), é preciso que o docente enfatize essa particularidade, pois, além do referido exame, os CCI são importantes em textos formais presentes em diversos campos de atuação.

**Palavras-Chave:** 1. Conectivos conclusivos interparágrafos 2. Redação 3. Coesão.

**ABSTRACT**

This work has as its theme the conclusive interparagraph connectives (CIC) in the essays grade one thousand of the National High School Exam (ENEM). The general objective was to analyze, through bibliographic and documentary methodologies, the grammatical and textual aspects of

[8] Especialista em Linguística e Especialista em Psicopedagogia. Licenciada em Letras - Língua Portuguesa, Licenciada em Pedagogia. Membro do grupo de estudo de Leituras Gramaticais pelo Instituto Federal de Goiás. E-mail: deniseresende15@gmail.com.

[9] Doutor em Estudos Linguísticos (Universidade Federal de Uberlândia). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. E-mail: p.paulohn@gmail.com.

these connectives in order to evaluate their relevance in the production and interpretation of texts. Essays from four editions of the ENEM participant's booklet (Brazil, 2019, 2020, 2022, 2023) were analyzed. From this corpus, we sought to understand the uses of the CCI in these textual productions in parallel to the theoretical guidelines on the cohesion of the dissertation-argumentative text. In this sense, Textual Linguistics was theoretically based (Marcuschi, 2008; Kock, 2022), grammars of the Portuguese language (Bechara, 2004; Hauy, 2015; Neves, 2018; Rocha Lima, 2020) and official texts (Brazil, 2018; Garcez, 2017). It was possible to verify that the use of CCI in the essays is wide and diversified due to the requirement of the exam with regard to Competence 4 (ENEM). As this requirement is not common in other communication situations (orality, instant messaging, informal texts, etc.), it is necessary for the teacher to emphasize this particularity, because, in addition to the aforementioned exam, the CCI are important in formal texts present in various fields of activity.

**Keywords:** 1. Conclusive interparagraph connectives 2. Redaction 3. Cohesion.

## INTRODUÇÃO

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma etapa muito esperada pelos estudantes, visto que solicita um tipo específico de escrita e, por conseguinte, a produção textual tem sido o foco da preparação da maioria dos estudantes. Diante disso, tem-se o objetivo de discutir os conectivos conclusivos interparágrafos (CCI) no contexto das redações do respectivo exame.

Nessa abordagem, promoveu-se a revisão de literatura acerca: a) do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018); b) dos tipos de CCI existentes (Brasil, 2019; Bechara, 2004; Koch, 2022; Neves, 2018; Rocha Lima, 2020). Além disso, foram analisadas as redações nota mil presentes em quatro edições da Cartilha do participante ENEM (Brasil, 2019, 2020, 2022, 2023) a fim de obter informações sobre o uso concreto dos respectivos conectivos.

A pesquisa foi orientada, portanto, pelas metodologias bibliográfica e documental. A primeira foi indispensável, pois esta investigação foi "[…] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos […] (Gil, 2021, p. 44). No que se refere à segunda (pesquisa documental), ao analisar as redações nota mil "vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (Gil, 2021, p. 45). É

importante frisar que o trabalho com ambas as metodologias é possível, haja vista que:

> O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. […] Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, já que, a rigor, as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público (Gil, 2021, p. 46).

Logo, por meio da pesquisa, pôde-se compreender como os CCI[10] contribuem para a produção textual, especificamente no que tange à coesão do texto dissertativo-argumentativo. Entendeu-se como o uso dos conectivos conclusivos pode impactar direta ou indiretamente a produção e a interpretação do texto. Observou-se que, quando esses conectivos são utilizados, cria-se a ideia de finalização de um argumento e/ou a transição para a próxima argumentação. Em outras palavras, esse emprego permite relembrar o leitor a respeito do que o autor tratou no decorrer do texto, isso favorece a coesão e, também a coerência, ambas responsáveis pela continuidade dos sentidos no texto (cf. Koch, 2022). Para que tal compreensão seja detalhada, é preciso iniciar a partir da concepção de texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

## A UNIDADE TEXTUAL, O ENSINO E A COESÃO

Durante a maior parte do tempo relativo ao percurso escolar em Língua Portuguesa, estuda-se sobre o texto, ainda que se pratique a sequenciação de conteúdos "aditiva", ou seja: "[…] ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos" (Brasil, 1997, p. 28). Esse modelo aditivo pode ocasionar uma

[10] O conceito de CCI surgiu a partir da junção: a) do recurso coesivo denominado conectivo; b) da função que estabelece no texto (conclusão); c) da posição em que se encontra nas dissertações-argumentativas nota mil (entre o penúltimo parágrafo e o último parágrafo).

excessiva abstração e um previsível distanciamento do texto da competência discursiva[11]. Tal aspecto já foi destacado nos *PCN* (Brasil, 1997):

> Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (Brasil, 1997, p. 29).

Ainda que os *PCN* tenham sido publicados há mais de vinte anos, é importante destacar que a *BNCC*, diretriz nacional mais recente, está em consonância com seu antecessor quando se trata da concepção de linguagem e, por conseguinte, de texto: "Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (*PCN*) [...]" (Brasil, 2018, p. 67).

O texto é, de acordo com Marcuschi (2002, p. 24), "uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual". Nessa perspectiva, entende-se que o texto, sistematicamente, possui concisão e coesão na escrita, sendo dotado de informação. Koch (2022) acrescenta que houve várias concepções de texto na trajetória da Linguística Textual, quais sejam:

> 1. texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto na hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical); 2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica); 3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica); 4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática); 5. texto como discurso "congelado", como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva); 6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa); 7. texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista); 8. texto como *lugar de interação* entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional) (Koch, 2022, p. 12).

Ao compreender essas definições, entende-se que o estudo do texto é algo complexo e necessário. Vale pontuar que o texto não existe apenas na forma

[11] Esse conceito é tratado nos *PCN* (Brasil, 1997) da seguinte forma: "Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo" (Brasil, 1997, p. 29).

escrita, dotado apenas de elementos ortográficos, mas também, de forma mais ampla, envolve elementos de outras semioses (verbais ou não-verbais). Assim, o texto é uma manifestação da linguagem, uma troca que acontece no momento em que o enunciador fala/escreve e um enunciatário ouve/lê. Outra forma de definir texto é: tudo aquilo que produz sentido completo, que seja uma mensagem compreensível. Portanto, existe texto onde há manifestação linguística e interação.

Nesse sentido, a escola é um âmbito propício à produção de textos. Por esse motivo, tem sido contemplada por estudiosos quando se reflete sobre o ensino de gêneros textuais, sobre a abordagem sociointeracionista, sobre as sequências didáticas etc. Vale ressaltar a importância de trabalhar o texto na sala de aula numa visão mais ampla da língua, isso porque não se pode restringir o texto unicamente à forma escrita, haja vista os textos multissemióticos igualmente presentes na comunicação. Vale complementar que:

> Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em **várias mídias e semioses** (Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

Dessa forma, o texto, relacionado ao seu contexto de produção, materializa-se e se torna mais facilmente reconhecido por aqueles que o leem. Nesse ínterim, um dos desafios existentes no âmbito escolar é preparar o estudante para saber como estruturar um texto de forma coesa e coerente, portanto, não se pode abrir mão do desenvolvimento das habilidades e competências relativas aos gêneros textuais/orais. É importante trazer diferentes produções textuais/orais para a sala de aula e oportunizar o contato do estudante com os variados gêneros textuais, mostrando que todos eles têm uma função social quando tomados em suas respectivas situações comunicativas. Assim:

> Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, **o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos**, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero

> discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

Com isso, pode-se dizer que uma concepção mais ampla do texto envolve a compreensão de letras, palavras e frases segundo a norma-padrão, mas também as noções de gêneros discursivos, intertextualidade, dialogismo, esferas/campos sociais de atividade/comunicação, semioses etc. Esse conjunto possui uma função imprescindível no estudo e na prática da comunicação e, para sua construção, é necessário que se tenha um conhecimento escolar e extraescolar. A respeito desse último, é difícil descrever um norteamento em razão dos diversos itinerários pessoais existentes fora da escola; já o conhecimento escolar, na contemporaneidade, conta com a diretriz da *BNCC* (Brasil, 2018).

A *BNCC* (Brasil, 2018) é um dos documentos norteadores da educação nacional e tem como função orientar as instituições de ensino à formulação dos currículos, visto que indica as competências e habilidades esperadas dos estudantes ao longo da escolaridade. A disciplina Língua Portuguesa, conforme a *BNCC*, foca os diversos modos de interação, assim são expostas quatro práticas de linguagem: *Leitura/Escuta*, *Produção escrita*, *Oralidade* e *Análise Linguística/Semiótica*. Essas práticas não se distanciam dos eixos apresentados nos *PCN*[12] (Brasil, 1997):

> [...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 71, grifo dos autores).

No *Eixo da Produção de Textos*, a BNCC apresenta habilidades para que os estudantes elaborem textos de diversos gêneros. O objetivo é que eles

[12] Nos *PCN* aparecem os termos: "Prática de leitura", "Prática de produção de texto" e "Análise e reflexão sobre a língua" (Brasil, 1997, p. 35).

aprendam não só a estrutura mas também a função social da escrita. Conforme pontuado na *BNCC* (2018, p. 76): "O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]".

Na *BNCC*, o *Eixo da Análise Linguística/Semiótica* abrange mais do que o estudo das regras e normas gramaticais, pois propõe habilidades para que os alunos desenvolvam um olhar mais analítico e possam refletir sobre a norma-padrão, a variação linguística, a coesão, ou seja, sobre o funcionamento da língua. Além disso:

> O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à **coesão**, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. (Brasil, 2018, p. 80, grifo nosso).

Durante a elaboração de um texto, mais de uma prática de linguagem é mobilizada. Se for considerada somente a coesão[13], por exemplo, já haverá demanda dos eixos *produção de textos* e *análise linguística*, pois a escolha dos conectivos se relaciona com ambos. Percebe-se que os vários aspectos acerca do texto, apontados nos *PCN* e na *BNCC,* são importantes e merecem atenção; contudo, nos limites de um só trabalho, seria muito difícil analisar todos eles com detalhes. Nesse sentido, este texto examinará adiante o aspecto da coesão no que se refere aos CCI.

[13] A coesão aparece em mais de uma habilidade da *BNCC.* Por exemplo: *Habilidade EF69LP18* (Brasil, 2018, p. 145) e *Habilidade EM13LP02* (Brasil, 2017, p. 506).

## OS CONECTIVOS CONCLUSIVOS INTERPARÁGRAFOS

Adotou-se o termo *conectivo* em razão de sua difusão por meio da *Cartilha do participante ENEM,* bastante consultada pelos estudantes. Entretanto, vale destacar que outros termos são utilizados pelos linguistas e gramáticos para se referir a esse mesmo elemento ou a elementos similares, quais sejam: *conectores*, *operadores*, *articuladores, marcadores*[14] etc. Além disso, o termo já se encontra associado à ideia de *conclusão* em algumas gramáticas (cf. Hauy, 2015; Rocha Lima, 2020) e à posição *interparágrafo* na referida cartilha.

Para que a compreensão acerca dos CCI seja a mais ampla possível, será feita uma incursão a partir de perspectivas que trouxeram valiosos subsídios para o entendimento do respectivo assunto, quais sejam: a perspectiva gramatical, a perspectiva textual e a concepção adotada pelo *ENEM*.

## A PERSPECTIVA GRAMATICAL

Compreender a visão da gramática acerca do CCI envolve a discussão em torno das classes gramaticais. É preciso antecipar que, nesse contexto, não há consenso, prova disso é verificar, por exemplo, como a palavra *portanto* é classificada em dicionários e gramáticas:

> Nos dicionários de Língua Portuguesa, *portanto* é categorizado como conjunção, à exceção de Séguier (1910), que o categoriza como advérbio. Quanto ao valor semântico, contudo, nota-se a convergência de um dos sentidos: em todos os dicionários pesquisados, esse item é associado ao valor de "por conseguinte / por consequência". Houaiss e Villar (2001), por sua vez, são os únicos que particularizam, afirmando que *portanto* é uma conjunção conclusiva que introduz uma oração coordenada (Defendi, 2016, p. 61).

[14] No capítulo sobre "As marcas de articulação na progressão textual", Koch diz: "[...] apresento uma proposta integrada das diversas classificações das marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão (períodos, parágrafos, subtópicos, sequências textuais ou partes inteiras do texto), também denominadas articuladores textuais (Gliederungssignale, cf. Gülich, 1977) ou operadores de discurso, marcadores discursivos, que têm constituído importante objeto de pesquisa da Linguística Textual através do tempo" (Koch, 2022, p. 127).

Essa compreensão relativa à classe dos advérbios está presente em outras obras. Neves (2012, p. 610) entende que *portanto* "é um elemento adverbial de valor conclusivo ('por conseguinte')".

Assim, os CCI teriam funções adverbiais e não seriam conjunções coordenativas. Bechara (2004, p. 322) também concorda com essa interpretação e estabelece uma detalhada explicação sobre o assunto. De acordo com o autor:

> Levada pelo aspecto de certa proximidade de equivalência semântica, a tradição gramatical tem incluído entre as conjunções coordenativas certos advérbios que estabelecem relações inter-oracionais ou intertextuais. É o caso de *pois*, *logo*, *portanto*, *entretanto*, *contudo*, *todavia*, *não obstante*. Assim, além das conjunções coordenativas já assinaladas, teríamos as explicativas (*pois*, *porquanto*, etc.) e conclusivas (*pois* [posposto], *logo*, *portanto*, *então*, *assim*, *por conseguinte*, etc.) [...] (Bechara, p. 2004, p. 322).

Bechara (2004, p. 322) adverte que: "Não incluir tais palavras entre as conjunções coordenativas já era lição antiga na gramaticografia de língua portuguesa [...]". De acordo com o autor, os estudiosos já haviam percebido "[...] que tais advérbios marcam relações textuais e não desempenham o papel conector das conjunções coordenativas, apesar de alguns manterem com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas" (Bechara, 2004, p. 322). Para ilustrar tal concepção, ele utiliza o seguinte exemplo: "Não foram ao mesmo cinema *e*, *portanto*, não se poderiam encontrar".

Percebe-se que é a conjunção *e* que une as duas orações independentes; enquanto o advérbio *portanto* sinaliza uma relação semântica com o que já foi mencionado (cf. Bechara, 2004, p. 322). Bechara pontua que poder-se-ia chamar tal advérbio de *textual* ou *discursivo*, o que faz ainda mais sentido quando se compreende a função do CCI.

Em contrapartida, Rocha Lima insere no grupo das conjunções coordenativas as *conclusivas* e, assim, as define: "Relacionam pensamentos tais, que o segundo encerra a conclusão do enunciado no primeiro. São: *logo*, *pois*, *portanto*,

*consequentemente*, *por conseguinte* [...]" (Rocha Lima, 2020, p. 236). Hauy (2015) também elenca as *conclusivas* dentre as conjunções coordenativas. Assim, para Rocha Lima (2020) e Hauy (2015), o grupo dessas conjunções é composto por cinco tipos: *aditivas*, *adversativas*, *alternativas*, *conclusivas* e *explicativas*. Há, portanto, um contraste com Neves (2018) e Bechara (2004) cujas gramáticas apresentam somente as conjunções coordenativas *aditivas*, *adversativas*, *alternativas*.

A relação entre conjunções e CCI está presente, por exemplo, em Hauy (2015, p. 803) quando as define: "Classificam-se em coordenativas e subordinativas. Tanto umas como as outras funcionam como conectivos (ou conetivos)". Desse modo, duas considerações emergem: a) os CCI são considerados, na perspectiva gramatical, como advérbios ou conjunções coordenativas; b) em ambos os casos, possuem função de conectivo conclusivo. Com base em tais ideias, vale analisar em que medida a perspectiva gramatical dialoga com a Linguística Textual e com as orientações relativas à redação do *ENEM*.

## A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA TEXTUAL E O ENEM

Em razão do *ENEM*, desde 1998, trabalhar com o texto dissertativo-argumentativo, tal conteúdo é um dos mais discutidos nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica. Nas orientações quanto às exigências desse texto, entende-se que cabe ao aluno não só ter conhecimento sobre o assunto solicitado no tema da redação, mas também saber como realizar uma escrita coesa que estabeleça ligações, entre os períodos e os parágrafos do texto, para que haja fluidez e maior efetividade na argumentação.

De acordo com Kock (2002, p. 10), o "ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que preocupa atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas". Argumentar é, portanto, algo complexo logicamente e textualmente. No que tange à superfície do texto, o uso dos conectivos garantem mais objetividade e

coesão na argumentação. Sabe-se que a utilização adequada desses recursos faz com que haja maior compreensão da argumentação, pois organizam o texto ao conectar as ideias. De acordo com Marcuschi (2012, p. 22), "[do] ponto de vista da imanência ao sistema linguístico, o texto foi definido, de uma maneira geral, como uma sequência coerente de sentenças", ou seja, está vinculado de modo inerente à função da coesão.

No livro *A coesão textual* (Koch, 2022, p. 18)*,* Koch afirma que "a coesão textual é o fenômeno que diz respeito aos processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual". É importante destacar que:

> Tem-se distinguido três tipos de coesão textual: a coesão nominal, que se caracteriza pelo encadeamento de nomes e pronomes; a coesão verbal, que se faz por meio da correlação entre tempos e modos verbais; e a **conexão**, que se vale de **conjunções**, **locuções conjuntivas**, **advérbios** e expressões de valor adverbial (chamados *articuladores*, ou *organizadores textuais*), **para expressar relações entre orações, períodos, partes do texto** e tipos de sequências integrantes do texto (Val; Mendonça, 2017, p. 206, grifo nosso).

Com base na classificação exposta na citação anterior, o CCI pode ser inserido, dentre os tipos de coesão, como pertencente ao grupo *conexão*. No *ENEM*, a questão dos CCI é discutida no âmbito da *Competência 4*, ou seja, estão relacionados à competência de "Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação" (Brasil, 2019, p. 21). Vale ressaltar que a nomenclatura *conectivo conclusivo interparágrafo* ganhou mais destaque nas discussões acadêmicas graças a esse exame. Como demonstram as recomendações e o comentário da banca examinadora (acerca de uma redação nota mil) a seguir:

Quadro 1: Referências aos conectivos

| **RECOMENDAÇÕES** | **COMENTÁRIO** |
|---|---|
| Procure utilizar as seguintes estratégias de coesão para se referir a elementos que já | No que se refere à coesão, observa-se, nessa redação, um repertório diversificado de recursos |

| | |
|---|---|
| apareceram no texto:<br>a) substituição de termos ou expressões por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios que indicam localização, artigos;<br>b) substituição de termos ou expressões por sinônimos, hipônimos, hiperônimos ou expressões resumitivas;<br>c) substituição de verbos, substantivos, períodos ou fragmentos do texto por conectivos ou expressões que retomem o que foi dito;<br>d) elipse ou omissão de elementos que já tenham sido citados ou que sejam facilmente identificáveis (Brasil, 2022, p. 20, grifo nosso). | coesivos, sem inadequações. Há articulação tanto entre os parágrafos (“Ademais” e “Portanto”) quanto entre as ideias dentro de um mesmo parágrafo (como “sua obra”, “Com base nesse viés”, “bem como”, no 1º parágrafo; “tal situação”, “porque”, “esse sentimento”, “visto que”, “logo”, “Desse modo”, no 2º parágrafo; “Isso”, “então”, “devido a”, “Assim”, “já que”, no 3º parágrafo; e “Para isso”, “por meio de”, “tanto... quanto”, “a fim de”, no 4º parágrafo) (Brasil, 2022, p. 34, grifo nosso). |

Fonte: Brasil (2022)

O uso adequado dos CCI no texto dissertativo-argumentativo evidencia a existência de conexão entre os enunciados. Koch (2022, p. 90) explica que o encadeamento por conexão ocorre por meio de diferentes tipos de conectores (conjunções, locuções conjuntivas, prepositivas e adverbiais) que interconectam enunciados. A relação estabelecida entre os enunciados pode ser do tipo *lógico-semântico* ou *discursivo-argumentativo*. Essa distinção, segundo a autora, é oriunda dos trabalhos de Oswald Ducrot. Nesse ínterim, os CCI estabelecem relações discursivo-argumentativas, pois, por meio de tais relações “[…] se encadeiam atos de fala em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões […] (Koch, 2022, p. 91).

Assim, dentre as relações discursivo-argumentativas, os CCI estão vinculados à *relação de conclusão,* descrita por Koch da seguinte forma: “Conclusão (a partir de uma premissa maior geralmente implícita e de uma premissa menor explícita, extrai-se uma conclusão)” (Koch, 2022, p. 91). A autora exemplifica com o seguinte enunciado: *Já temos toda a documentação necessária. Portanto, podemos encaminhar o projeto imediatamente.* Evidentemente, a palavra

responsável pela relação de conclusão é o CCI *portanto* que, como será pontuado adiante, é frequentemente empregado em textos dissertativo-argumentativos.

## OS CCI NAS REDAÇÕES DO ENEM

Em seu estudo (cujo *corpus* foram redações do vestibular da Fuvest/USP de 2007 a 2011) sobre as construções linguísticas que marcam a conclusão de textos dissertativo-argumentativos, Defendi (2016) constatou que as construções mais usadas foram: *portanto*, *assim*, *dessa maneira*, *dessa forma* e correlatos, sendo que o *portanto* se destacou como o mais empregado. É interessante observar a similaridade entre esse resultado e o que este trabalho encontrou.

No quadro a seguir, é possível verificar todos os CCI das redações nota mil oriundas de quatro edições da *Cartilha do participante ENEM* (Brasil, 2019, 2020, 2022, 2023):

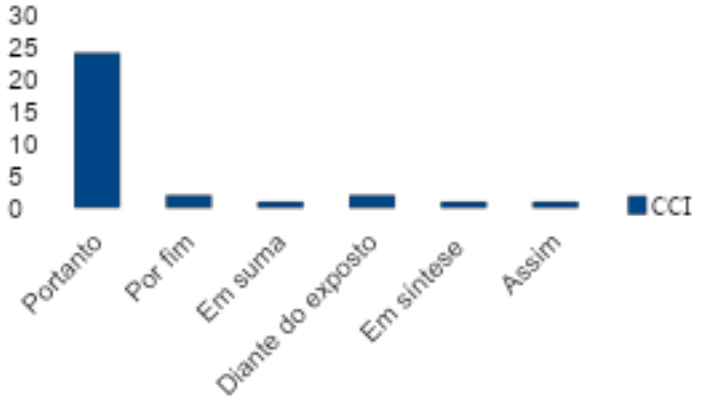
Quadro 2: CCI nas redações do ENEM

| **Cartilha** | **2019** | **2020** | **2022** | **2023** |
|---|---|---|---|---|
| **CCI** | *portanto* (5x); *em suma* (1x); *assim* (1x). | *portanto* (5x); *por fim (2x).* | *portanto* (6x); *diante do exposto* (1x). | *portanto* (8x); *em síntese* (1x); *diante do exposto* (1x). |

Fonte: própria autora.

Além dos tipos de CCI, é importante verificar a quantidade total de usos no *corpus* analisado. Dos 31 CCI encontrados, ≈78% foram *portanto,* conforme exposto no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Quantidade de CCI nas redações do ENEM




Fonte: própria autora.

Nesse cálculo, foram considerados os CCI presentes no primeiro período do parágrafo de conclusão das redações. Predominantemente, o CCI é a primeira palavra do respectivo parágrafo, contudo, em alguns casos, existem deslocamentos, como no exemplo a seguir: "Infere-se, portanto, que o Brasil vivencia desafios para valorizar seus grupos tradicionais, tendo em vista as disfunções educacionais e a ampliação da economia" (Brasil, 2023, p. 31). Ao inserir o CCI no início do período, ter-se-ia: "Portanto, infere-se que o Brasil vivencia desafios para valorizar seus grupos tradicionais, tendo em vista as disfunções educacionais e a ampliação da economia". Percebe-se que não há alteração semântica motivada por essa comutação. Casos assim também foram considerados, pois esse tipo de deslocamento não alterou a função do CCI.

A frequência do uso do CCI *portanto* chama bastante atenção. É interessante observar como essa palavra, cujo consenso acerca de sua classificação gramatical inexiste, tem se tornado tão relevante para os candidatos do *ENEM*. Vale destacar que há vários outros CCI existentes que poderiam substituí-lo sem causar prejuízo de sentido, mas, ainda assim, manteve-se constante[15] nas

[15] Essa constância no uso do CCI *portanto* pode ser interpretada também com base no conceito de *chunk*. Conforme Defendi (2015, p. 54) pontua: "Outra noção, a de categorização, explorada por Bybee (2010), alia-se ao nosso objeto, uma vez que há necessidade de recrutar formas variadas para funcionar de maneira específica no texto. Em simultâneo, pode ocorrer a seleção de grupos informativos, condicionados pelo uso, que darão origem ao que a autora chama de *chunks*, ou seja, construções armazenadas na memória, que ocorrem com frequência na língua e são formadas por mais de uma palavra (em sincronia e às vezes em diacronia), com ocorrência no discurso ensaiado, quer oral, quer escrito".

quatro edições do exame. Cabe, desse modo, uma análise pormenorizada do respectivo CCI.

## O CCI *PORTANTO* E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O uso do conectivo *portanto,* no primeiro período do último parágrafo, tem a função de encerrar o texto com o posicionamento do autor em relação ao que já foi apresentado. Essa estratégia permite articular a tese e os argumentos à proposta de intervenção. Esse CCI esteve presente nas quatro edições da *Cartilha do participante ENEM*, como apresentado a seguir:

Quadro 3: o CCI *portanto* nas redações do ENEM

| | |
|---|---|
| *Portanto* | ***Portanto**, fica evidente a necessidade de combater o uso de informações pessoais por empresas de tecnologia [...]* (Brasil, 2019, p. 35). |
| | ***Portanto***, visando mitigar os entraves à resolução da problemática, algumas medidas são necessárias (Brasil, 2020, p. 35). |
| | ***Portanto**,* ao entender que a falta de cidadania gerada pela invisibilidade de não registro está diretamente ligada à exclusão social, é tempo de combater esse grave problema (Brasil, 2022, p. 35). |
| | ***Portanto**,* a valorização de populações tradicionais brasileiras é dificultada por fatores<br>administrativos e sociais. (Brasil, 2023, p. 38). |

Fonte: Brasil (2019, 2020, 2022, 2023)

No corpus estudado, constatou-se muitos casos como esses presentes no quadro anterior, em que o parágrafo de conclusão tinha como primeira palavra o CCI *portanto*. Defendi (2016, p. 57) verificou que "[...] o uso dos conectivos interparágrafos, em início de parágrafo final, marca a conclusão textual de forma 'indutiva' [...]", ou seja, o enunciador busca induzir o enunciatário à ideia de que tudo que foi apresentado fluiu de forma lógica até a proposta de intervenção, como uma espécie de silogismo. Além de ser empregado por causa de sua função

coesiva, o CCI pode surgir em determinados enunciados simplesmente como um formulaico (*chunk*). No caso do *ENEM*, isso se torna ainda mais evidente por se tratar de um contexto avaliativo, ou seja, trata-se de uma situação de produção textual em que fórmulas e modelos são amplamente discutidos. Nesse sentido:

> Temos defendido, a partir dos resultados encontrados em Defendi (2013), que algumas formas variadas (advérbios, verbos) foram recategorizadas como marcadores de conclusão. Dada a frequência de uso, é possível exemplificar esses casos com *portanto*, *assim*, *dessa forma*, *conclui-se que*. Destes, *portanto* e *dessa forma* seriam os que mais se encaixam na descrição de *chunk*, embora *assim* e *conclui-se* que sejam também bem formulaicos (Defendi, 2015, p. 62).

A relação dos CCI com a progressão textual exige, portanto, que se observe atentamente o que vem antes e o que vem após ao que se quer mencionar no texto, pois é possível um texto não apresentar argumentos nos parágrafos anteriores que sustentem as ideias postas na conclusão. Retomando a analogia como o silogismo, seria como afirmar: *Dom Casmurro é um livro; livros são feitos de papel;* ***logo****, Dom Casmurro é de papel*.

Percebe-se que há muitas brechas nesse raciocínio. Não se trata de uma mentira ou incoerência, mas sim uma generalização imprecisa, pois: a) existem livros digitais; b) definir uma obra literária exclusivamente por seu suporte (físico ou digital) é insuficiente. Nesse sentido, é preciso compreender que é possível haver um texto coeso e, ao mesmo tempo, incoerente ou impreciso, haja vista que a remissão/retomada pode envolver falácias, argumentos incompatíveis entre si e/ou com as áreas do saber. Isso reforça a ideia de que coesão e coerência precisam estar em consonância em diversos textos, especialmente, no dissertativo-argumentativo.

Trata-se, nesse sentido, de um difícil processo de ensino-aprendizagem, que demanda metodologias que contemplem as particularidades do tema. Nessa perspectiva, entende-se que as sequências didáticas podem ser muito pertinentes. Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 82-83) explicam que "*sequência didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de

maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Ainda complementam que:

> Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. […] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p. 82-83).

Baseada, principalmente, no contexto da produção de gêneros textuais e orais, essa concepção dos autores acerca das sequências didáticas coaduna com o estudo dos CCI, visto que é dotada de um itinerário composto por etapas que prevê um processo de aprendizagem gradativo, qual seja: *apresentação da situação*, *produção inicial*, *módulos* e *produção final* (cf. Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004).

Ao tomar o trabalho com os CCI como exemplo, seria possível o docente: a) partir de uma coletânea de textos motivadores (editorial, artigo de opinião, carta argumentativa etc.) em que tais recursos estivessem presentes para contextualizar a discussão *(apresentação da situação*); b) solicitar uma primeira produção do texto dissertativo-argumentativo (*produção inicial*); c) verificar, na correção da produção inicial, a recorrência dos desvios gramaticais, das falhas na estrutura sintática e dos problemas de coesão para discuti-los sob os fundamentos da análise linguística (*módulos*); d) solicitar a reescrita do texto (*produção inicial*) para, em seguida, poder observar os resultados do processo. Uma sequência assim parte de tarefas mais simples e se encerra com tarefas mais complexas. Além da aprendizagem relativa aos CCI e à tipologia textual, é um momento importante para discutir *Temas Contemporâneos Transversais*[16]

[16] "Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade" (Brasil, 2019, p. 7).

(Brasil, 2019), visto que não há texto dissertativo-argumentativo sem conteúdo temático.

Nessa diretriz, ainda que se trate de uma obviedade, em razão de o texto ser a unidade de ensino de Língua Portuguesa, é importante trazer os gêneros textuais e orais para a sala de aula devido ao fato, dificilmente questionável, de que a comunicação adequada se realiza por meio de textos, visto que unidades menores (como um vocábulo isolado) podem estar sujeitas a uma polissemia indesejada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se, nas redações nota mil do *ENEM*, que os CCI têm a função de estabelecer a coesão entre os parágrafos e garantir a progressão textual e, por conseguinte, pôde-se inferir acerca de tal função em gêneros textuais similares (editorial, carta argumentativa, artigo de opinião etc.). Isso trouxe reflexões que confirmaram a importância dos conectivos para aperfeiçoar a habilidade de escrita dos estudantes.

Ao se constatar que o CCI mais recorrente foi *portanto* e que este não é classificado gramaticalmente de forma consensual, destacou-se a necessidade da análise linguística para a Educação Básica, visto que essa reflexão sobre a língua trouxe informações importantes sobre tal palavra e poderá fazer o mesmo com palavras igualmente relevantes para a produção de textos. Além disso, aprofundar-se nos recursos linguísticos existentes evita usos automatizados, por vezes, equivocados ou repetitivos. Nesse ínterim, foi possível perceber que a divergência acerca da classe gramatical da palavra *portanto* não impediu que os candidatos a empregassem nas redações. Não se trata, nesse caso, de uma suposta superioridade do uso em relação à norma-padrão, mas sim de um uso contemporâneo ainda não pormenorizado em algumas gramáticas.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para compreensão dos CCI, tanto para a produção textual quanto para a prática de análise linguística, haja vista a reflexão sobre as classes gramaticais envolvidas direta e/ou indiretamente com o assunto. Essa perspectiva enriquece as aulas de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, assim como proporciona um processo de ensino-aprendizagem mais significativo no que se refere à língua e à interação verbal.

## REFERÊNCIAS


BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2019**: cartilha do participante. Brasília, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/redacao_enem2019_cartilha_participante.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, 2020. Disponível em:<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_ex

ames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022. Disponível em:<https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023. Disponível em:<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

DEFENDI, C. L. Processos de conclusão do texto argumentativo. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, 44(1), 53–64, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/872/454>. Acesso em: 04 mar. 2024.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2021

HAUY, A. B. **Gramática da língua portuguesa padrão**. São Paulo: Edusp, 2015.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 7.ed. São Paulo, Cortez, 2002.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística do texto:** o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEVES. M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

NEVES. M. H. M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo, SP: UNESP, 2018.

NEVES. M. H. M. **Guia de usos do português**: confrontando regras e usos. 2. ed. São Paulo, SP: UNESP, 2012.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa.** 57. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2020.

VAL, M. G. C.; MENDONÇA, M. **Coesão nominal:** relacionar, categorizar e… argumentar. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira, 2017. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/textos_dissertativo_argumentativos.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

# BIOÉTICA DE SITUAÇÕES EMERGENTES (BES) E LETRAMENTO CIENTÍFICO ÉTICO: RECONFIGURANDO O ENSINO DE BIOLOGIA NO NOVO ENSINO MÉDIO PELA LENTE DA RESPONSABILIDADE E DO DISCURSO

## *BIOETHICS OF EMERGING SITUATIONS (BES) AND ETHICAL SCIENTIFIC LITERACY: RECONFIGURING BIOLOGY TEACHING IN THE NEW BRAZILIAN HIGH SCHOOL THROUGH THE LENS OF RESPONSIBILITY AND DISCOURS*

Marília dos Santos Pinheiro [17]

**RESUMO**

As transformações científicas e tecnológicas do século XXI intensificam dilemas éticos que atravessam a vida cotidiana e o processo educativo. A emergência das biotecnologias, da inteligência artificial e da cultura digital exige do ensino de Biologia uma nova postura epistemológica, capaz de articular o conhecimento científico à reflexão moral e à responsabilidade social. Este artigo analisa a Bioética de Situações Emergentes (BES) como marco teórico-metodológico para o letramento científico ético, tomando como referência a análise discursiva e pedagógica de projetos de Iniciação Científica desenvolvidos no CEMI-Gama/SEEDF. A metodologia adota uma abordagem qualitativa e reflexiva, examinando como a linguagem científica, a tecnologia e a ética se entrelaçam nos projetos "Fluxo Consciente", "MoNiTeC" e "EcoCoins". Os resultados demonstram que a BES promove a integração entre ciência, ética e linguagem, transformando o ensino de Biologia em espaço de deliberação moral e produção social de conhecimento. As experiências revelam que a escola pública atua como laboratório vivo de responsabilidade científica e cidadania crítica, em consonância com os princípios da BNCC e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Agenda 2030).

**Palavras-Chave:** 1. Bioética de Situações Emergentes 2. Letramento Científico 3. Ensino de Biologia.

[17] Doutoranda pela Universidade de Brasília (UnB) – Programa de Pós-Graduação em Bioética (PPG Bioética). Mestre e especialista em Bioética, licenciada em Biologia. E-mail: marapinheiroster@gmail.com.

**ABSTRACT**

The scientific and technological transformations of the 21st century have intensified ethical dilemmas that permeate everyday life and the educational process. The emergence of biotechnology, artificial intelligence, and digital culture requires Biology teaching to adopt a new epistemological stance capable of linking scientific knowledge to moral reflection and social responsibility. This article analyzes Bioethics of Emerging Situations (BES) as a theoretical and methodological framework for ethical scientific literacy, based on the discursive and pedagogical analysis of research projects developed at CEMI-Gama/SEEDF. The methodology uses a qualitative and reflective approach to examine how scientific language, technology, and ethics intertwine in the "Fluxo Consciente", "MoNiTeC", and "EcoCoins" projects. The results demonstrate that BES integrates science, ethics, and language, turning Biology education into a space for moral deliberation and social knowledge production. The experiences reveal that public schools act as living laboratories of scientific responsibility and critical citizenship, in accordance with the principles of the BNCC and the Sustainable Development Goals (Agenda 2030).

**Keywords:** 1. Bioethics of Emerging Situations 2. Scientific Literacy 3. Biology Teaching.

## INTRODUÇÃO

As transformações científicas e tecnológicas do século XXI intensificam dilemas éticos que atravessam a vida cotidiana e o processo educativo de forma sem precedentes. A emergência das biotecnologias, da inteligência artificial e da cultura digital não altera apenas os meios de produção, mas reconfigura as próprias relações humanas e a interação da sociedade com o meio ambiente. Diante desse cenário de complexidade e incerteza, exige-se do ensino de Biologia uma postura epistemológica renovada, capaz de articular o rigor do conhecimento científico à profundidade da reflexão moral e à urgência da responsabilidade social.

O desafio contemporâneo na Educação Básica, especificamente no contexto do Novo Ensino Médio, consiste em formar sujeitos que compreendam a ciência para além de sua dimensão instrumental. É imperativo superar a visão da ciência apenas como uma ferramenta técnica neutra, passando a compreendê-la como uma prática humana, histórica e social, intrinsecamente dotada de implicações éticas, políticas e ambientais.

Nesse contexto, a Bioética de Situações Emergentes (BES) constitui um marco teórico e metodológico robusto para enfrentar tais desafios. Ela integra a

Bioética Global de Van Rensselaer Potter (1971, 1988), que clamava por uma ponte entre as ciências biológicas e os valores humanos; o Princípio Responsabilidade de Hans Jonas (1984), que institui o dever de cuidado para com as gerações futuras diante do poder tecnológico; e a Bioética de Intervenção de Volnei Garrafa (2012), que foca nas vulnerabilidades e nas desigualdades do Sul Global. Ao articular ciência, ética e linguagem, a BES propõe que o ensino de Biologia incorpore a reflexão bioética não como um adendo, mas como um eixo transversal estruturante.

A dimensão da linguagem assume papel central e estratégico nesse processo. É por meio da linguagem que os conceitos científicos são traduzidos, os sentidos éticos são construídos e a deliberação moral é exercitada. O ensino de Biologia mediado pela BES não apenas transmite conteúdos factuais, mas promove um letramento científico sofisticado, que ensina o estudante a argumentar, a avaliar riscos, a ler criticamente a realidade e a tomar decisões fundamentadas em valores éticos sólidos. Como observa Archer (2015), o engajamento com a ciência depende profundamente do reconhecimento de identidades e de capitais científicos, o que implica compreender como a linguagem molda as relações assimétricas entre saber, poder e responsabilidade na sociedade contemporânea.

Assim, a BES torna-se instrumento epistemológico e pedagógico que conecta a ciência (o saber), a ética (o dever) e o discurso (o dizer), transformando o espaço escolar em um ambiente de deliberação democrática e responsabilidade compartilhada. Essa abordagem alinha-se diretamente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Agenda 2030 da ONU, documentos que reconhecem a necessidade premente de formar cidadãos críticos, prudentes e comunicativamente éticos para lidar com as crises do nosso tempo.

O objetivo deste artigo é analisar como a Bioética de Situações Emergentes pode ser incorporada ao ensino de Biologia na Educação Básica, por meio de projetos

de Iniciação Científica e Tecnológica articulados à Unidade Curricular de Bioética no CEMI-Gama/SEEDF. Busca-se compreender como o letramento científico ético se manifesta nas práticas pedagógicas que transformam a sala de aula em um laboratório de pesquisa, unindo investigação biológica, prototipagem tecnológica e valores humanos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A promulgação da Lei nº 13.415/2017 e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) marcaram um novo paradigma educacional no Brasil, centrado em eixos estruturantes como a investigação científica e a mediação sociocultural. O Distrito Federal (SEEDF, 2021) destacou-se nesse cenário ao incluir a Unidade Curricular de Bioética no itinerário formativo de Ciências da Natureza, reconhecendo institucionalmente que a formação científica contemporânea requer, além da dimensão técnica, uma profunda reflexão ética e social sobre a produção e o uso do conhecimento (Maluf; Garrafa, 2015).

Essa inclusão curricular recupera a noção potteriana original de bioética como uma "ponte para o futuro" (Potter, 1971). Para Potter, a sobrevivência da espécie humana e do ecossistema dependia da capacidade de unir o conhecimento biológico (*bios*) aos valores humanos (*ethos*). No ensino de Biologia, isso significa que não basta ensinar como manipular o DNA ou como funcionam os ecossistemas; é preciso ensinar a prudência e a sabedoria necessárias para gerir esse conhecimento sem destruir as bases da vida.

> Age de tal modo que os efeitos da tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana na Terra; ou, expresso negativamente: age de tal modo que os efeitos da tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de tal vida; ou simplesmente: não ponhas em perigo as condições para a continuação indefinida da humanidade na Terra (Jonas, 1984, p. 47).

Nesse cenário, o conceito de letramento científico precisa ser revisitado. Na perspectiva de Santos e Mortimer (2001) e Bybee (1995), ser cientificamente letrado ultrapassa o domínio cognitivo de termos e conceitos e alcança o plano da ação social e política: não basta compreender a ciência, é preciso ser capaz de

agir, argumentar e decidir de forma crítica e responsável diante de questões sociocientíficas. Essa visão alinha-se ao enfoque CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), defendido por Chassot (2003) e Maciel Cavalcante (2023), segundo o qual a ciência é uma construção humana, histórica e impregnada de valores e interesses. Quando combinada à Bioética Global (Potter, 1988) e ao Princípio Responsabilidade de Hans Jonas (1984), essa abordagem amplia a dimensão ecológica e solidária do conhecimento, mostrando que o poder da tecnociência moderna exige responsabilidade ampliada diante das gerações futuras.

No contexto latino-americano, a Bioética de Situações Emergentes (BES) (Garrafa, 2012; Cunha; Lorenzo, 2014) "aterrissa" essa discussão global na realidade local. Diferente de abordagens principialistas abstratas, a BES foca na intervenção, na vulnerabilidade e nos dilemas concretos que emergem das desigualdades sociais e do avanço desregulado de novas tecnologias. Ela oferece ferramentas para analisar problemas "persistentes" (como a pobreza e a falta de acesso à saúde) que se agravam ou se transformam com o surgimento de problemas "emergentes" (como a crise climática, a edição genética e a vigilância digital).

Um ponto crucial dessa abordagem, e que justifica a relevância deste estudo para o campo da linguagem, é o reconhecimento da não neutralidade do discurso científico. A ciência não é neutra (Sousa; Almeida, s.d.); ela é um discurso e, portanto, um ato político e moral. A própria retórica científica tradicional, ao buscar a impessoalização e a objetividade excessiva, muitas vezes dilui a responsabilidade do sujeito pesquisador (Auch, 1997; Salager-Meyer, 1999).

Como aponta Guimarães (2001), a modalização discursiva — a forma como afirmamos, negamos ou sugerimos algo — é, em si, um ato ético. A escolha das palavras, a construção dos argumentos e a forma de comunicar resultados revelam o grau de compromisso do pesquisador com a verdade e com as consequências sociais de sua fala. A Declaração de Budapeste sobre a Ciência e o

Uso do Conhecimento Científico (Unesco, 1999) é inequívoca ao afirmar que "a liberdade científica implica responsabilidades correlatas".

Portanto, adotar a BES no ensino de Biologia é reconhecer essa dimensão discursiva e não neutra. É transformar a sala de aula em um espaço onde o estudante aprende a situar-se eticamente, unindo a racionalidade técnica à prudência moral. É o alicerce para um letramento científico ético que articula poder, linguagem e responsabilidade, em plena consonância com as metas da Agenda 2030 (ONU, 2015), formando sujeitos capazes de ler o mundo e intervir nele com responsabilidade.

Nesse horizonte, a Iniciação Científica e Tecnológica (ICT) na Educação Básica deixa de ser uma mera simulação para tornar-se uma prática social de produção de sentidos. Ao engajar os estudantes na "cultura maker" e na resolução de problemas reais, a escola promove o encontro entre a linguagem da ciência (hipóteses, dados, evidências) e a linguagem da tecnologia (códigos, algoritmos, design). A BES atua como a bússola moral desse processo: ela garante que a inovação tecnológica — seja um sensor ou um aplicativo — não seja um fim em si mesma, mas uma resposta ética a uma vulnerabilidade humana ou ambiental.

## BIOÉTICA E LETRAMENTO CIENTÍFICO

O conceito de letramento científico, na perspectiva de Santos e Mortimer (2001) e Bybee (1995), ultrapassa a simples aquisição de termos técnicos, configurando-se como uma competência social que prepara o estudante para interpretar e intervir na realidade. No Ensino Médio, especialmente entre adolescentes de 15 a 17 anos, essa alfabetização é atravessada por desafios cognitivos e morais próprios da idade, uma vez que, conforme Kohlberg (1981), esse período marca a transição entre o nível convencional da moralidade e a emergência das primeiras formas de julgamento pós-convencional. Nesse movimento, a ciência deixa de ser percebida apenas como conteúdo escolar e passa a ser compreendida como linguagem, prática discursiva e instrumento de

leitura crítica do mundo. Oliveira e Freire (2006) reforçam que aprender ciência implica apropriar-se de seus modos específicos de significar a realidade, rompendo com a visão simplificada da memorização. No entanto, essa autonomia discursiva carece de um eixo normativo que oriente o uso ético do conhecimento, o que conecta diretamente o letramento à Bioética. Sob a perspectiva de Potter (1971), a Bioética opera como o fundamento valorativo capaz de situar o discurso científico dentro da responsabilidade humana e socioambiental.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1996, p. 11).

Essa articulação entre linguagem, ciência e responsabilidade exige uma ação pedagógica planejada, sobretudo quando se trata de estudantes em desenvolvimento moral acelerado. A teoria de Kohlberg (1981) demonstra que conflitos cognitivos bem estruturados ampliam a capacidade de raciocínio ético, deslocando o aluno da obediência normativa para a reflexão baseada em princípios. A Bioética de Situações Emergentes (BES), ao integrar dilemas reais sobre vulnerabilidade, risco, justiça e dignidade humana ao ensino de Biologia, cria o ambiente necessário para essa evolução. Situações envolvendo uso de tecnologias, decisões biomédicas, impactos ambientais e tensões sociocientíficas funcionam como catalisadores de amadurecimento moral. Como assinala Chassot (2003), o estudante passa a "ler o mundo" a partir de uma lente ética, compreendendo que a ciência não é neutra, mas uma prática humana carregada de valores, escolhas e consequências. Assim, o letramento científico articulado à Bioética fortalece a formação do sujeito crítico, responsável e sensível às demandas emergentes do nosso tempo.

## Linguagem Científica, Moralidade Juvenil e Bioética de Situações Emergentes (BES)

A Bioética de Situações Emergentes (BES) acrescenta uma camada essencial ao ensino de Biologia ao evidenciar que a linguagem científica é, simultaneamente, meio de descrição e instrumento de deliberação moral. Se o letramento científico capacita o estudante para compreender e comunicar saberes, a BES o conduz a analisar criticamente as implicações éticas desses discursos, sobretudo em contextos marcados por incertezas e dilemas complexos. Para adolescentes entre 15 e 17 anos — grupo que, segundo Kohlberg (1981), vivencia a expansão do pensamento formal e a abertura para princípios universais — o domínio da linguagem científica permite a construção de julgamentos mais sofisticados sobre temas como biotecnologia, experimentação, impactos ambientais e desigualdades sociocientíficas. Nessa fase, o estudante começa a articular relações entre fatos, valores e consequências, percebendo que toda produção de conhecimento envolve escolhas discursivas carregadas de significados morais.

A BES opera justamente nesse ponto: ela desloca a linguagem científica de um campo meramente explicativo para um campo deliberativo, no qual conceitos biológicos dialogam com problemas reais de justiça social, integridade humana, limites tecnológicos e vulnerabilidade. Oliveira e Freire (2006) reforçam que a compreensão de fenômenos científicos é sempre mediada por contextos históricos e sociais, o que amplia o papel da linguagem como prática de interpretação do mundo. Ao propor dilemas que envolvem decisões biomédicas, avaliação de riscos, conflitos ambientais e controvérsias sociocientíficas, a BES estimula o estudante a refletir sobre como os usos da ciência afetam vidas concretas.

Esse processo, fundamentado no conflito cognitivo descrito por Kohlberg (1981), impulsiona o avanço do pensamento moral, permitindo que o jovem internalize princípios éticos que ultrapassam normas externas. Assim, a linguagem científica transforma-se em ferramenta para leitura crítica e ação responsável. Conforme Chassot (2003), não basta compreender os mecanismos que explicam o mundo: é necessário posicionar-se diante dele. Ao integrar linguagem,

cognição moral e responsabilidade, a BES potencializa a formação de um estudante capaz de analisar, decidir e intervir eticamente nas situações emergentes do século XXI.

## APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

A compreensão da linguagem científica como eixo estruturante da formação docente tem avançado significativamente na pesquisa em Didática das Ciências. Estudos de Oliveira, Freire, Carvalho, Azevedo, Sofia Freire e Baptista (2020) demonstram que a linguagem científica não deve ser tratada apenas como meio de transmissão de conteúdos, mas como prática discursiva que estrutura o modo como professores e estudantes constroem significados sobre o mundo natural. A perspectiva defendida pelas autoras, apoiada em abordagens como o design-based research, evidencia que a formação docente precisa articular investigação, reflexão e experimentação pedagógica para superar o distanciamento entre pesquisa acadêmica e práticas reais de sala de aula. Essa visão dialoga com os achados de Lemke (1990), para quem aprender ciências significa aprender a "falar ciência", internalizando gêneros discursivos, modos de argumentação e padrões de explicação próprios da área.

Autores como Mortimer e Scott (2002) reforçam que o domínio da linguagem científica na formação de professores é condição para a mediação dialógica em sala de aula, permitindo que o docente transite entre diferentes vozes — cotidiana, escolar e científica — favorecendo processos de significação. Jiménez-Aleixandre e Erduran (2008) ampliam essa discussão ao defender que a argumentação científica, como prática linguística, deve ser central na formação do professor, pois estrutura formas de pensar, justificar e validar conhecimentos. No contexto brasileiro, Sasseron e Carvalho (2011) associam a linguagem científica à construção de indicadores de alfabetização científica,

ressaltando que professores precisam compreender como os estudantes produzem explicações, argumentos e modelos para desenvolver intervenções pedagógicas efetivas. A integração dessas perspectivas mostra que formar professores de Ciências implica formar sujeitos capazes de compreender a ciência como prática discursiva, social e ética, condição indispensável para promover letramento científico e reflexões críticas sobre o papel da ciência na sociedade contemporânea.

## METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como um estudo de natureza qualitativa e de Pesquisa Aplicada. Conforme Gil (2008), a pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Neste caso, o estudo não se limitou à reflexão teórica, mas avançou para o desenvolvimento de protótipos funcionais (soluções tecnológicas) para dilemas reais da comunidade escolar. O campo de estudo foram os projetos de Iniciação Científica e Tecnológica desenvolvidos no âmbito da Unidade Curricular de Bioética, parte do itinerário formativo de Ciências da Natureza da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no CEMI-Gama. A metodologia de análise focou no "Itinerário Investigativo" percorrido pelos estudantes, estruturado em três momentos pedagógicos de integração entre ciência e tecnologia:

1. Imersão Científica e Análise de Dados (Letramento Informacional): Nesta etapa, os estudantes foram orientados a buscar embasamento teórico em fontes científicas confiáveis, simulando a revisão de literatura de uma pesquisa acadêmica. Um ponto crucial foi o acesso direto a bases de dados oficiais. No projeto MoNiTeC, os alunos acessaram boletins epidemiológicos do Ministério da Saúde e diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS). Eles enfrentaram o desafio de pesquisar variáveis de temperatura corporal, confrontando a complexidade de definir "padrões normais" em uma população heterogênea, o que exigiu letramento informacional avançado para sair do senso comum.

2. Prototipagem e Cultura Maker (Letramento Tecnológico): A segunda etapa envolveu a aplicação da cultura maker ("mão na massa") para materializar as soluções. A montagem exigiu a apropriação de novas linguagens: a lógica de programação e o design de produto. Os estudantes utilizaram microcontroladores (sensores de temperatura e umidade), noções de eletrônica básica e materiais de baixo custo (papelão, polímeros reutilizados) para a construção física dos artefatos. Esta fase transformou conceitos abstratos de Biologia em tecnologia tangível.

3. Validação Ética e Protocolos de Segurança (Letramento Ético): A etapa final consistiu na validação sob a lente da Bioética. Um aspecto fundamental, especialmente no projeto de monitoramento, foi a discussão sobre a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Embora o projeto escolar não configurasse pesquisa clínica formal, os estudantes adotaram os princípios da resolução para garantir que a medição de temperatura não fosse invasiva. O uso de sensores infravermelhos (sem contato físico) foi a solução tecnológica encontrada para respeitar a integridade física e o conforto dos participantes, demonstrando na prática o cuidado ético na coleta de dados.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise das experiências desenvolvidas no CEMI-Gama evidencia a BES como uma matriz formativa potente, capaz de articular a Biologia, a ética e a cidadania em uma práxis educativa transformadora. As práticas de Iniciação Científica revelam que as dimensões epistemológica, tecnológica e ético-ambiental se concretizam na tríade proposta por este artigo: conteúdo, valor e discurso. Abaixo, destacam-se três projetos que exemplificam essa integração.

## PROJETO FLUXO CONSCIENTE: O ENFRENTAMENTO DO TABU

Este projeto articula a Biologia Ambiental e a Saúde Pública ao investigar o impacto dos absorventes descartáveis. Contudo, seu maior mérito reside na dimensão sociocultural: o enfrentamento do tabu histórico que envolve a menstruação. A discussão central gira em torno da pobreza menstrual e da dignidade humana. Sob a ótica da BES, os estudantes identificaram que o silêncio sobre o tema perpetua a vulnerabilidade social. No campo da linguagem, o projeto operou uma ruptura discursiva. O sangue menstrual, frequentemente associado à "sujeira" ou vergonha no ambiente escolar, foi ressignificado através do discurso científico-sanitário. O silêncio não é a ausência de sentido, mas uma forma de significar. Ele funciona como política, regula o que pode ou não pode ser dito e determina quem tem o direito de falar.” (Orlandi, 1997, p. 30). Ao projetar uma lixeira educativa específica, os alunos materializaram um discurso de acolhimento, transformando o banheiro da escola — antes um local de constrangimento — em um espaço de cuidado e dignidade.

## PROJETO MoNiTeC: DESAFIOS DE PADRONIZAÇÃO E ÉTICA

O projeto funde Fisiologia e Epidemiologia com tecnologia de sensores. O grande desafio pedagógico superado pelos estudantes foi a pesquisa de variáveis de temperatura corporal nos dados da Organização Mundial da Saúde (OMS). Eles constataram a dificuldade de estabelecer um parâmetro único de "febre" ou "normalidade" diante das variações climáticas locais, exercitando o pensamento crítico sobre a complexidade dos dados biológicos.O viés ético ancorou-se na garantia da não-invasividade. Inspirados pela Resolução 466/12, os alunos programaram sensores que realizam a leitura à distância, assegurando que a tecnologia servisse à proteção coletiva (monitoramento de surtos virais e correlação com o aquecimento global) sem violar a privacidade ou o corpo do indivíduo. A linguagem dos dados gerados traduziu "números frios" em um alerta ético sobre a saúde ambiental da escola. A experiência do MoNiTeC revelou que a cultura maker exige um tipo específico de letramento: o tecnológico-discursivo.

A necessidade de justificar cada escolha de programação, cada ajuste nos sensores e cada tomada de decisão sobre segurança aproximou os estudantes de práticas científicas reais. Esse processo reforça a concepção de que a tecnologia é também uma linguagem — uma forma de enunciar hipóteses, validar ideias e construir sentidos coletivos sobre os problemas investigados.

## PROJETO EcoCoins: GAMIFICAÇÃO E RESPONSABILIDADE PLANETÁRIA

O EcoCoins parte do conteúdo biológico da Ecologia (ciclos biogeoquímicos, poluição) para analisar o impacto do consumo. O viés ético alinha-se diretamente à Agenda 2030 da ONU. A metodologia de desenvolvimento envolveu a lógica de programação e sistemas de recompensa para criar uma moeda digital ecológica. Essa moeda funciona como uma ferramenta pedagógica que educa para o senso de responsabilidade a ser aprendido sobre o cuidado que cada um deve ter com o próprio lixo produzido. A linguagem do projeto é a gamificação: a moeda digital é um símbolo, um discurso de intervenção que atribui valor moral a ações virtuosas, como a reciclagem. O EcoCoins faz com que todos os atores escolares possam contribuir ativamente e reduzir o impacto ambiental, transformando a responsabilidade ética em uma ação concreta. DISCUSSÃO: Por fim, é imperativo destacar o papel da mediação docente como elemento catalisador dessa Iniciação Científica e Tecnológica.

Na perspectiva vigotskiana (Vygotsky, 1998), o professor atuou incisivamente na Zona de Desenvolvimento Proximal, fornecendo os "andaimes" necessários para que os estudantes transitassem do senso comum para o rigor científico. A intervenção docente não se limitou à instrução técnica, mas focou na orientação curatorial sobre onde buscar dados confiáveis (OMS) e como conduzir o debate ético (Resolução 466). Foi essa mediação qualificada que permitiu aos alunos superar a visão ingênua da tecnologia e apropriar-se do discurso científico com autonomia. Ao organizar os turnos de fala e validar as descobertas dos

estudantes, a docência transformou a sala de aula em uma comunidade investigativa, onde a linguagem da ciência foi, finalmente, colocada a serviço da cidadania.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da Bioética de Situações Emergentes (BES) no currículo do Novo Ensino Médio consolida-se, à luz das experiências analisadas, como um fundamento indispensável para o letramento científico ético. A BES mostrou-se capaz de integrar, de forma orgânica, o rigor do conhecimento biológico, a profundidade da reflexão moral e a urgência do compromisso social. Os projetos analisados — Fluxo Consciente, MoNiTeC e EcoCoins — demonstram que a escola pública pode ser um espaço privilegiado de formação ética, crítica e solidária. O Fluxo Consciente ilumina o vínculo indissociável entre saúde, dignidade e meio ambiente; o MoNiTeC, fundamentado em dados oficiais e sensoriamento, evidencia a vulnerabilidade humana diante das mudanças climáticas; o EcoCoins reforça a responsabilidade ecológica por meio de novas linguagens sociais. Recomenda-se, para pesquisas futuras, o desenvolvimento de indicadores quantitativos e qualitativos de responsabilidade científica e ambiental no ambiente escolar, bem como a ampliação de estudos empíricos sobre os efeitos da BES na formação ética e discursiva dos estudantes da Educação Básica a longo prazo. A reconfiguração do ensino de Biologia pela lente da responsabilidade e do discurso não é apenas uma inovação pedagógica; é uma necessidade ética para a sobrevivência em um mundo em rápida transformação.

## REFERÊNCIAS

ARCHER, L. **Science capital:** A conceptual, methodological, and empirical argument for extending Bourdieusian notions of capital into the field of science education. Journal of Research in Science Teaching, v. 52, n. 7, p. 922-948, 2015.

AUCH, Y. M. **The rhetoric of the probable in scientific commentaries**. 1997.

BEAUCHAMP, T. L.; CHILDRESS, J. F. **Principles of Biomedical Ethics**. 5. ed. New York: Oxford University Press, 2002.

BERGEL, S. D. **Bioética:** novos desafios. São Paulo: Loyola, 2010.

BOURDIEU, P. **O campo científico.** In: ORTIZ, R. (org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1984.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 17 fev. 2017.

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

BYBEE, R. **Achieving Scientific Literacy.** Portsmouth: Heinemann, 1995.

CARVALHO, L. H.; PESSINI, L.; SÊCO, M. **Bioética e Educação:** perspectivas para o ensino de Biologia. São Paulo: Cortez, 2006.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos.** São Paulo: Moderna, 2003.

CLOTET, J. **Bioética:** uma introdução. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CUNHA, T.; LORENZO, C. **Bioética de Situações Emergentes.** Brasília: Cátedra UNESCO, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2006.

GARRAFA, V. **Bioética de Intervenção**. Revista Bioética, Brasília, v. 20, n. 1, p. 9-19, 2012.

GUIMARÃES, M. P. **Contribuições da Bioética às práticas docentes de Biologia.** 2017. Dissertação (Mestrado) — UnB.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P.; ERDURAN, S. **Argumentation in science education. Dordrecht:** Springer, 2008.

JONAS, H. **O princípio responsabilidade.** Rio de Janeiro: PUC-Rio; Contraponto, 1984.

JUNGES, J. R. **Bioética e Ecologia.** Petrópolis: Vozes, 2006.

KOHLBERG, L. **The Philosophy of Moral Development.** San Francisco: Harper & Row, 1981.

LEMKE, J. L. **Talking Science.** Westport: Ablex Publishing, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MACIEL CAVALCANTE, A. L. **Ciência, Tecnologia e Sociedade no Ensino de Ciências**. Brasília: UnB, 2023.

MALUF, F.; GARRAFA, V. **Vulnerabilidade tecnológica.** Revista Bioética, v. 23, n. 2, 2015.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial.** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. **Meaning Making in Secondary Science Classrooms. Maidenhead:** Open University Press, 2002.

OLIVEIRA, T. et al. **Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica.** Investigações em Ensino de Ciências, 2020.

ONU. **Transformando Nosso Mundo:** a Agenda 2030. Nova York: ONU, 2015.

ORLANDI GUIMARÃES, E. P. **Análise de Discurso**. Campinas: Pontes, 2001.

PESSINI, L. **Bioética e humanização da ciência.** São Paulo: Loyola, 2014.

POTTER, V. R. **Bioethics:** bridge to the future. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1971.

POTTER, V. R. **Global Bioethics.** East Lansing: MSU Press, 1988.

PYRRHO, M.; SCHRAMM, F. R. **Nanotecnologia e bioética.** Revista Bioética, v. 20, n. 2, 2012.

SALAGER-MEYER, F. **Discourse analysis of medical English papers.** English for Specific Purposes, v. 18, n. 2, 1999.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. **Abordagem CTS. Ensaio:** Pesquisa em Educação em Ciências, v. 2, n. 2, 2001.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Alfabetização científica.** Investigações em Ensino de Ciências, 2011.

SEEDF**. Itinerário Formativo de Ciências da Natureza.** Brasília: SEEDF, 2021.

SOUSA, J. M.; ALMEIDA, M. C. X. **A ciência não é totalmente científica**. (s.d.).

UNESCO. **Declaração sobre a Ciência**. Paris: UNESCO, 1999.

UNESCO. **Declaração Universal sobre Bioética.** Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. **Recomendações sobre a Ética da IA**. Paris: UNESCO, 2023.

ZANCANARO, L. **Ensino de Biologia e formação ética.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

# O GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM EM SALA DE AULA E O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS

## *THE ENEM WRITING GENRE IN THE CLASSROOM AND THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS*

Danúbia Barros Cordeiro Cabral [18]

Paulo Roberto Medeiros de Azevedo Neto [19]

**RESUMO**

O presente estudo consiste em uma análise, à luz das teorias de grandes estudiosos como Mikhail Bakhtin, de como o trabalho com o gênero redação do ENEM, em turmas do ensino médio, pode influenciar no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos educandos. Para isso, considera-se como seu objetivo principal: analisar como o ensino dos gêneros textuais e a prática do gênero redação do ENEM em sala de aula podem auxiliar os alunos no desenvolvimento das suas competências comunicativas. Diante desse propósito, adotou-se o método qualitativo de pesquisa, que consistiu na realização de um estudo de campo, alinhado a um levantamento bibliográfico sobre o gênero redação do ENEM e a sua aplicação em sala de aula, enquanto conteúdo integrante da grade curricular do ensino médio, como forma de auxiliar os educandos na construção de suas habilidades de escrita, identidade linguística e desenvolvimento das competências comunicativas. As conclusões apontam que, o gênero redação pode ser um grande aliado para o êxito desse processo, todavia, tudo irá depender de ambas as partes: professor e aluno, sendo o primeiro o responsável por desenvolver metodologias que dialoguem com o contexto no qual os seus educandos estão inseridos e esses os que precisam se deixar envolver pelo processo de ensino e aprendizagem, buscando sempre desenvolver suas habilidades, com base naquilo que lhe é repassado no ambiente escolar.

**Palavras-Chave:** 1. Competências comunicativas 2. Gêneros textuais 3. Redação do ENEM.

**ABSTRACT**

[18] Doutora em Linguística pela UFPB (2013), Mestre em Linguística pela UFPB (2008), Especialista em Língua Portuguesa pela UEPB (2007), e Graduada em Letras - Língua Vernácula pela UFPB (2005). É professora efetiva EBTT do Instituto Federal da Paraíba, Campus Campina Grande, atuando no ensino médio, técnico, tecnológico e superior e como Membro do Conselho Diretor do campus. E-mail: danubia.cabral@ifpb.edu.br.

[19] Licenciado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pelo IFPB (2024). Possui interesse na área de linguística aplicada, análise de gêneros textuais e discursivos, leitura, escrita e ensino geral de Língua Portuguesa. E-mail: paulonetofa@gmail.com.

The present study consists of an analysis, in light of the theories of great scholars such as Mikhail Bakhtin, of how working with the ENEM essay genre, in high school classes, can influence the development of students' linguistic and communicative skills. To do this, consider as your main objective: to analyze how the teaching of textual genres and the practice of the ENEM writing genre in the classroom can help students in developing their communicative skills. In view of this purpose, we present the qualitative research method, which consists of carrying out a field study, aligned with a specific bibliographical survey on the ENEM writing genre and its application in the classroom, as an integral content of the curricular series. secondary education, as a way of helping students build their writing and linguistic skills and develop communicative skills. As we pointed out, the writing genre can be a great ally for the success of this process, today, everything will depend on both parties: teacher and student, with the former being responsible for developing methodologies that dialogue with the context, not with the student. are included and those who need to be involved in the teaching and learning process, always seeking to develop their skills, based on what is passed on to them in the school environment.

**Keywords:** 1. Communication skills 2. ENEM writing 3. Textual genres.

## INTRODUÇÃO

A comunicação é um fator que rege grande parte das nossas relações cotidianas, por isso é necessário buscar trabalhar aquilo que chamamos de "competências comunicativas" que, segundo Travaglia (2009), consistem na "capacidade que o usuário da língua tem de produzir e compreender textos adequados à produção de efeitos de sentido desejados em situações específicas e concretas", ou seja, considera-se aqui a habilidade que o falante da língua tem de se comunicar nos seus processos de interação social, bem como a capacidade de fazer com que essa comunicação seja profícua, eficaz, entendível e adequada ao contexto.

É importante destacar que com a celeridade da evolução das tecnologias, as relações humanas e pessoais foram comprometidas em alguns aspectos; cabe destacar que a comunicação foi um destes. Nota-se que hoje estamos inseridos em um mundo digital, midiático, movido pelas redes de interação social, que conectam as pessoas por meio de telas, o que acentuou ainda mais a grande dificuldade do diálogo frente a frente, olho a olho, assim como, trouxe para os falantes da língua uma certa deficiência nas mais diversas formas de linguagem, que foi prejudicada tanto na categoria oral, pois as pessoas estão se comunicando cada vez mais por mensagens de texto, em aplicativos como

“WhatsApp”, “Telegram”, “Direct do Instagram”, “Messenger”, entre outros, como também a linguagem escrita, que está sendo eivada pelo uso de gírias e vícios de linguagem, típicos da rede de comunicação virtual.

Assim, cabe aos profissionais de ensino a promoção de um contato mais próximo entre os alunos e a língua materna, por meio de procedimentos metodológicos que visem a sua utilização em contextos práticos da vida social. Nesse quesito, o trabalho com os gêneros textuais merece um destaque especial, pois conforme Rocha (2020, p. 2), “estes colaboram no desenvolvimento da linguagem e [...] pretendem ampliar tanto a competência leitora, a capacidade de produção textual, quanto o conhecimento gramatical da língua”. Diga-se, portanto, que os gêneros textuais, especialmente os que requeiram produção textual, são instrumentos eficazes para o ensino da língua portuguesa, pois compreendem-na como um todo, uma vez que contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades linguísticas nos mais diversos contextos, desde a sua forma escrita até a sua forma oral.

Diante disso, emerge ao leitor o seguinte questionamento: de que maneira e, até que ponto, o trabalho com a produção textual do gênero redação pode auxiliar os estudantes no processo de desenvolvimento das suas competências comunicativas? Para responder a esse questionamento, o presente estudo foi desenvolvido com o objetivo principal de analisar como o ensino e a prática do gênero redação do ENEM em sala de aula podem auxiliar os alunos no desenvolvimento das competências comunicativas. Para tanto, constroem-se os seguintes objetivos específicos: apresentar relatos da experiência da atuação docente, sobre o trabalho com o gênero redação, enquanto residente em uma escola da cidade de Campina Grande, como ferramenta de ensino para preparar os alunos, tanto para as demandas acadêmicas, quanto para as demandas profissionais e sociais; sugerir estratégias pedagógicas a serem utilizadas no ensino do gênero redação no nível médio; identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de produção textual; e, por fim, avaliar os

impactos da prática de produção textual no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

## GÊNERO TEXTUAL: ALGUNS CONCEITOS

Na história da língua, inúmeros estudiosos e pesquisadores se detiveram em traçar conceitos, teorias e características, daquilo que viria a ser uma possível definição do termo "gênero textual". Dentre eles, destacam-se, e possuem maior aceitação no cenário educacional brasileiro, os membros do Grupo de Genebra, assim como o grande teórico Mikhail Bakhtin.

Segundo Bakhtin, os gêneros são "tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, 2003, p. 279), ou seja, possuem uma característica específica de serem produzidos nas mais diversas áreas de utilização da nossa língua e, para isso, necessitam da atenção daquele que o produz, com relação a sua estrutura, estilo e temática.

Ainda segundo o autor (2003, p. 80), os gêneros se subdividem em primários (simples) e secundários (complexos), sendo concebidos como complexos os gêneros consagrados pela língua (romances, contos, artigos acadêmicos…) e simples, aqueles que emanam nas situações mais comuns do nosso dia a dia, como por exemplo o diálogo, a receita culinária e, ainda, os posts das redes sociais, conversas de WhatsApp etc.

Por possuírem esse caráter acessível e imanente aos usuários da língua, os gêneros textuais são instrumentos eficientes no desenvolvimento da prática docente dentro do ambiente escolar e, se utilizados de maneira profícua, podem ser grandes aliados no processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, é necessário que o mediador do ensino esteja atento a "partir para uma pedagogia de praticar os textos vivos, reais, que estão presentes no

cotidiano dos alunos, ou seja, fora da escola". (Borges, 2012, p. 125), ou seja, é necessário que o(a) professor(a) se utilize, também, dos gêneros que fazem parte do cotidiano dos seus aprendizes, pois, muitas vezes, a escola tende a se prender no ensino daqueles que Bakhtin denominou de gêneros complexos e se esquece de auxiliar o seu alunado a desenvolver habilidades que os auxiliem a utilizar, com excelência, a língua materna na produção dos 'gêneros cotidianos'.

Diante disso, destaca-se que é o trabalho com esses gêneros do dia a dia, o responsável pelo desenvolvimento das "competências comunicativas" dos falantes da língua, que são definidas, segundo Travaglia, como as habilidades que o usuário da língua possui na produção e compreensão de textos que possam se adequar às mais diversas situações (específicas e concretas) da interação e da comunicação cotidiana.

Sendo assim, os gêneros textuais, que ora são definidos como "atividade social que se tornam ferramentas para o convívio social" (Borges, 2012, p. 132), são instrumentos eficazes para nos auxiliar no desenvolvimento dessas competências, que estão presentes em nossas ações diárias e são refletidas na forma como organizamos nosso cotidiano.

## O GÊNERO REDAÇÃO DO ENEM

Segundo Agustini e Borges (2014), o êxito do desenvolvimento das competências básicas do aluno - conhecer, ler, escrever e analisar, "principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido" (Brasil, 2000, p. 22), passa pela correta escolha dos gêneros, textos e metodologias de desenvolvimento desses conteúdos dentro da sala de aula, pois de nada adianta que o(a) professor(a) faça o seu aprendiz se debruçar sobre inúmeros gêneros textuais, sem uma programação detalhada da forma como estes serão trabalhados.

Dentro desse arcabouço traçado até aqui, o trabalho com o gênero redação, no contexto de aplicação exigido pelo INEP, merece um destaque especial. Por ser

um gênero simples, acessível ao estudante e que faz parte da grade curricular das turmas de ensino médio, o seu bom desenvolvimento contemplará tanto a preparação dos alunos para a prova de ENEM e a fluidez de suas competências linguísticas e comunicativas, quanto à desenvoltura de aspectos mais subjetivos, a exemplo do senso crítico e social.

A cartilha do participante do ENEM 2022 define o gênero redação como uma "produção de texto realizada em modalidade escrita formal da língua portuguesa e desenvolvida em torno de um tema de interesse público dentro dos limites do texto dissertativo-argumentativo" (Brasil, 2022, p. 4). Para a produção desse gênero, conforme Cavalcante e Silva (2023), o aluno deverá desenvolver sua capacidade crítica na defesa do seu ponto de vista, sempre baseado em argumentos e fatos históricos, políticos, culturais, sociais e científicos, que demonstrem a aptidão desse em estar conectado com o aprendizado adquirido sobre os aspectos formais da língua portuguesa e, também, com os assuntos que permeiam a nossa sociedade. Para isso, o estudante deverá aprimorar os seus repertórios cultural e linguístico.

Todavia, esgotar a utilização do gênero redação apenas na perspectiva de treinar os nossos alunos para o ENEM é uma prática, no mínimo, minimizadora da grandiosidade do trabalho com esse conteúdo. Bebendo das teorias do Grupo de Genebra, conhecemos os gêneros textuais como "[...] formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais de práticas de linguagem" (Dolz e Schneuwly, 1999, p. 7), ou seja, os gêneros são a concretização (prática) daquilo que conhecemos como linguagem, e sendo a linguagem o instrumento pelo qual nos comunicamos com/para o mundo, a utilização deles no processo de formação das competências linguísticas dos alunos, será certamente eficaz, se bem elaborado.

O trabalho com o gênero redação pode ser um grande aliado no preparo dos estudantes para o desenvolvimento linguístico nas mais diversas situações do seu cotidiano. Aliás, não podemos nos esquecer que é esse um dos grandes propósitos da escola: formar para a vida. Sendo assim, o profissional de ensino de língua portuguesa precisa garantir a formação linguística do seu aluno, como um todo: tanto para contextos formais e proeminentemente acadêmicos e profissionais, quanto para os contextos mais corriqueiros, cotidianos e informais.

Para isso, é necessário um preparo bem articulado dos diversos aspectos a serem trabalhados no ensino desse gênero textual. Com efeito, o primeiro passo para a eficácia desse processo é o contato inicial dos discentes com o gênero redação, pois muitos tiveram pouco ou nenhum contato com ele e, o mais importante, o acompanhamento do professor em todas as etapas do desenvolvimento deste trabalho, orientando, corrigindo, articulando estratégias, sanando dúvidas e incentivando a escrita dos textos por parte dos alunos.

Nesse processo, algo precisa ser visto com maturidade pelos mediadores do ensino: a possibilidade inegável de que há pessoas mais aptas para o discurso oral do que para o discurso escrito e vice-versa. Portanto, faz-se necessário que os profissionais da educação aprendam a lidar com essas particularidades e auxiliar os discentes nesse caminho de trabalho com um gênero de tamanha materialização escrita, como é a redação.

## OS MECANISMOS DE ENUNCIAÇÃO E ELEMENTOS DE TEXTUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE PRODUÇÕES TEXTUAIS

É certo afirmar que o texto é a unidade central dos estudos sobre todo e qualquer gênero, pois é por meio dele que somos capazes de nos comunicar com o mundo ao nosso redor, e para compreender essa unidade linguística como tal, precisamos expandir o conceito daquilo que pode ser considerado, realmente, um texto, que não é apenas um amontoado de palavras, mas sim uma unidade linguística construída por sentidos que resultam da interação entre o enunciador e o enunciatário. Ou seja, para ser considerado como tal, o texto precisa cumprir

o seu propósito comunicativo, de transmitir as informações geradas pelo enunciador e garantir que essa informação seja compreendida pelo interlocutor.

Sendo assim, precisamos considerar a existência de textos verbais - escritos ou oralizados -, não-verbais - que não necessitam ser escritos ou falados, mas que são construídos por gesticulações ou códigos e multimodais - que contemplam um misto dessas formas. Todavia, para a construção de qualquer texto, o produtor necessita utilizar adequadamente os parâmetros que conhecemos como mecanismos de enunciação e elementos de textualidade, pois são esses que garantirão que o texto cumpra o seu propósito principal: o êxito na comunicação entre o enunciador e o enunciatário. Denominam-se de mecanismos de enunciação, aqueles que

> [...] têm por função contribuir para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático, que visam a orientar a interpretação do texto de seus destinatários e que são realizados através das vozes e das modalizações (Costa, 2013, p. 45).

Em outras palavras, podemos considerar os mecanismos enunciativos como a camada mais superficial do texto, na qual estão dispostas as vozes, que podem ser compreendidas, segundo Costa (2013), como o diálogo entre os diferentes discursos que são responsáveis pela constituição do texto, assim como entre os agentes (sujeitos) que se contrapõe dentro do espaço de interlocução textual. Considera-se, nesse contexto, quem fala, para quem se fala e o conteúdo daquilo que se fala.

Desta feita, como forma de auxiliar o interlocutor na compreensão da mensagem veiculada pelas vozes presentes no texto, o emissor faz uso das modalizações, que são, conforme Ilari (1992, p. 217), "[...] uma avaliação prévia do falante sobre o conteúdo da proposição que ele vai veicular, decorrendo daqui suas decisões sobre afirmar, negar, interrogar, ordenar, permitir ou expressar a certeza ou dúvida sobre esse conteúdo etc". Ou seja, as modalizações são

responsáveis por gerir a temática do texto e são através delas que o autor poderá avaliar o conteúdo textual e, assim, "[...] orientar o leitor na interpretação do conteúdo geral do texto" (Costa, 2012, p. 33).

Já os elementos ou "fatores de textualidade" são subdivididos, conforme os estudos de Beaugrande e Dressler (1983), em sete categorias: "a coerência e a coesão (de natureza linguística e conceitual); e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade (de natureza social e pragmática)". Estes, de maneira indissociável aos mecanismos de enunciação no processo de produção textual, são responsáveis por conferir ao texto uma "coerência global" (Costa, 2013), ou seja, uma correta conjuntura entre as partes do texto, que garantirá ao seu receptor uma clareza de entendimento das informações contextuais.

Compreende-se, a partir do excerto supramencionado, que tais mecanismos e fatores auxiliam aquele que produz o seu texto a manter, sobretudo, a relação harmônica entre as ideias dispostas na produção como um todo, sem que estas se contradigam durante o ato da escrita, assim como, contribuem para a confirmação dos posicionamentos adotados pelo enunciador durante o ato de textualização.

Sendo assim, é necessário que o mediador do ensino esteja apto a auxiliar os seus educandos na prática da produção textual, levando-os, por meio dela, a compreender a complexidade existente na construção do discurso (falado/escrito), buscando, para isso, metodologias que considerem elementos importantes nesse processo, como: o contexto social no qual a escola está inserida, o perfil dos alunos, o repertório sociocultural destes, suas aptidões e, acima de tudo, a necessidade que esses estudantes têm de desenvolver as suas competências comunicativas.

## A REDAÇÃO DO ENEM E SUAS COMPETÊNCIAS ENUNCIATIVAS

Assim como em todos os outros contextos discursivos, a redação do ENEM exige competências comunicativas próprias, que servirão de base para que o aluno construa o seu texto e, conforme o atendimento das exigências constantes nessas competências, obtenha êxito ou não na sua redação.

O ENEM é idealizado e promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, atualmente, é uma das maiores oportunidades de ingresso no Ensino Superior, tanto para os alunos da rede pública, quanto para os alunos da rede privada. Em sua composição, a prova possui cinco avaliações, que se dividem em objetivas e discursivas, de acordo com as macroáreas do conhecimento.

Apesar do constante trabalho com o gênero redação do ENEM, nas turmas de ensino médio, essa prova ainda causa insegurança e tensão nos concorrentes a uma vaga no ensino superior, pois, para a sua execução, são adotadas exigências e características específicas, que demandam uma preparação mais intensa por parte do aluno.

Segundo Cavalcante e Silva (2023),

> O texto deve versar a respeito do tema proposto pelo exame e ser desenvolvido em modalidade escrita padrão da língua portuguesa. Em função do contexto de produção do gênero, em torno dele circula uma grande pressão posta pela sociedade e pelas instituições de ensino, tornando-o objeto de preocupação de professores e alunos (Cavalcante e Silva, 2023, p. 52).

Tal citação é confirmada no quadro abaixo, no qual estão arroladas as cinco competências, que são consideradas no momento da avaliação dos textos:

**Figura 1** - Competências enunciativas para avaliação da Redação do ENEM

| | |
|---|---|
| Competência I | Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. |
| Competência II | Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. |
| Competência III | Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. |
| Competência IV | Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. |
| Competência V | Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. |

**Fonte:** Brasil, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br

Ao observar as competências acima, pode-se resumir que, a redação do ENEM exige que o aluno tenha: considerável domínio da norma padrão da língua portuguesa; que esteja em conexão com os acontecimentos que poderão ser tema da sua produção; que tenha domínio dos mecanismos de enunciação e dos fatores de textualidade, que irão auxiliá-lo na seleção e organização das ideias dispostas no seu texto; e, não menos importante, que o aluno tenha senso crítico e capacidade de resolução para a problemática proposta pelo tema da redação, pois só assim será capaz de elaborar sua proposta de intervenção.

Sendo assim, o desenvolvimento das competências comunicativas como compactuação de conhecimentos e habilidades para o desenvolvimento do aluno, poderá auxiliar (e muito) o mediador do ensino no processo de formação de seus educandos, seja para a construção de seus textos para fins acadêmicos, seja para a construção dos textos (orais e escritos) que farão parte das inúmeras situações de sua vida.

## ANÁLISE DE PRODUÇÕES E A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS COMUNICATIVAS

A partir desse ponto, o presente estudo trará relatos baseados em situações concretas da sala de aula, vivenciadas em turmas do primeiro ano do ensino

médio, a partir do Projeto de Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo edital nº 24/2022.

Por meio das experiências desse programa, pode-se identificar que, dentro do grande campo de desinteresse dos alunos, especialmente nesta fase da vida estudantil, um conteúdo ocupa um lugar especial: os gêneros textuais. Isso pode soar incoerente, pois eles estão sempre demonstrando preocupação com a prova do ENEM, pois é um processo que pode viabilizar seu acesso ao ensino técnico/superior. Vale ressaltar que se trata de uma prova que é construída com questões de interpretação, usando uma diversidade de gêneros textuais, além do gênero redação; mas, ainda assim, é percebido grande resistência dos discentes no trabalho em sala de aula com esses assuntos, fato que precisa ser avaliado pelo profissional (mediador) do ensino.

Dessa forma, é necessário que os docentes possam "ir além", na busca de construir metodologias que inspirem novas forma de entender a língua portuguesa, especialmente o conteúdo de gêneros textuais, dentro do qual nos detivemos - devido ao curto período de tempo -, ao gênero redação do ENEM.

Todo o trabalho se desenvolveu a partir da construção das "sequências didáticas" (S.D), seguindo o modelo perpetuado por Dolz, Noverraz e Schneuwly, que definem essa estratégia como um "[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97 – 98).

Diante do exposto, já se pode extrair que tudo foi pensado na perspectiva de auxiliar os alunos a desenvolver a utilização da linguagem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas orais e/ou escritas, considerando, para isso, os chamados "gêneros do cotidiano", em tese, já definidos nesse texto. No panorama atual, grande parte dos textos aos quais os jovens têm

acesso, pertencem aos "gêneros digitais", todavia, é possível utilizar esses gêneros para desenvolver um trabalho com o gênero redação? Sim. É perfeitamente possível.

Para isso, é necessário entender que: se o texto representa a nossa atividade verbal, se tem caráter social e serve, também, para manifestar a intenção comunicativa daquele que o escreve, para trabalhá-lo de maneira eficaz, pertença ele a qual gênero for, é necessário identificar, num primeiro momento, quais são as aspirações, os contextos e a realidade dos alunos, para que só assim, se possa traçar estratégias que contemplem a diversidade existente dentro do ambiente estudantil. Com o gênero redação não é diferente. É óbvio que, na prova do ENEM, os alunos não escreverão sobre temas que pertencem ao seu contexto de vida, contudo, para que possamos trabalhar os manejos iniciais da escrita desse gênero, no ambiente escolar, essa abordagem pode se tornar uma grande aliada.

Alguns profissionais podem tratar essa prática como regressiva, todavia, é preciso compreender que, nos últimos anos, as escolas têm trabalhado com um contexto incomum, ainda fruto da pandemia do COVID-19, quando as atividades escolares foram desenvolvidas de maneira remota e, de certa forma, prejudicou o fluxo de ensino dos alunos. Tal afirmativa se confirma no fato de que, muitos alunos das séries iniciais do ensino médio não sabiam regras básicas da língua, que deveriam ter sido aprendidas no ensino fundamental e isso demandou um trabalho específico, voltado para essa problemática.

Sendo assim, foi necessária uma sondagem que buscou evidenciar as principais aptidões, gostos e principais dificuldades dos alunos. A partir daí, construiu-se uma S.D[20] com o gênero redação, dentro do qual trabalhamos temas como: racismo, preconceito estético, psicofobia e impactos socioambientais na atualidade, que foram elencados em consonância com o contexto escolar e social dos estudantes.

[20] Sequência Didática

Nesse ponto, destaca-se a "via de mão dupla" proporcionada pelo uso indevido das mídias digitais no ambiente de aulas. Essas, quando mal utilizadas, podem trazer inúmeros prejuízos, todavia quando consideradas no momento do planejamento de trabalho, podem se tornar grandes aliadas, especialmente no desenvolvimento de técnicas de escrita textual. Tira-se como exemplo disso, o acesso que o aluno pode ter a páginas que são inteiramente voltadas para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos seus "seguidores", como demonstra a imagem abaixo:

**Figura 2** - Conteúdo de redação postado na página do "Projeto Redação"




**Fonte:** @PROJREDACAO, 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CUa8-qQpoON/?img_index=1

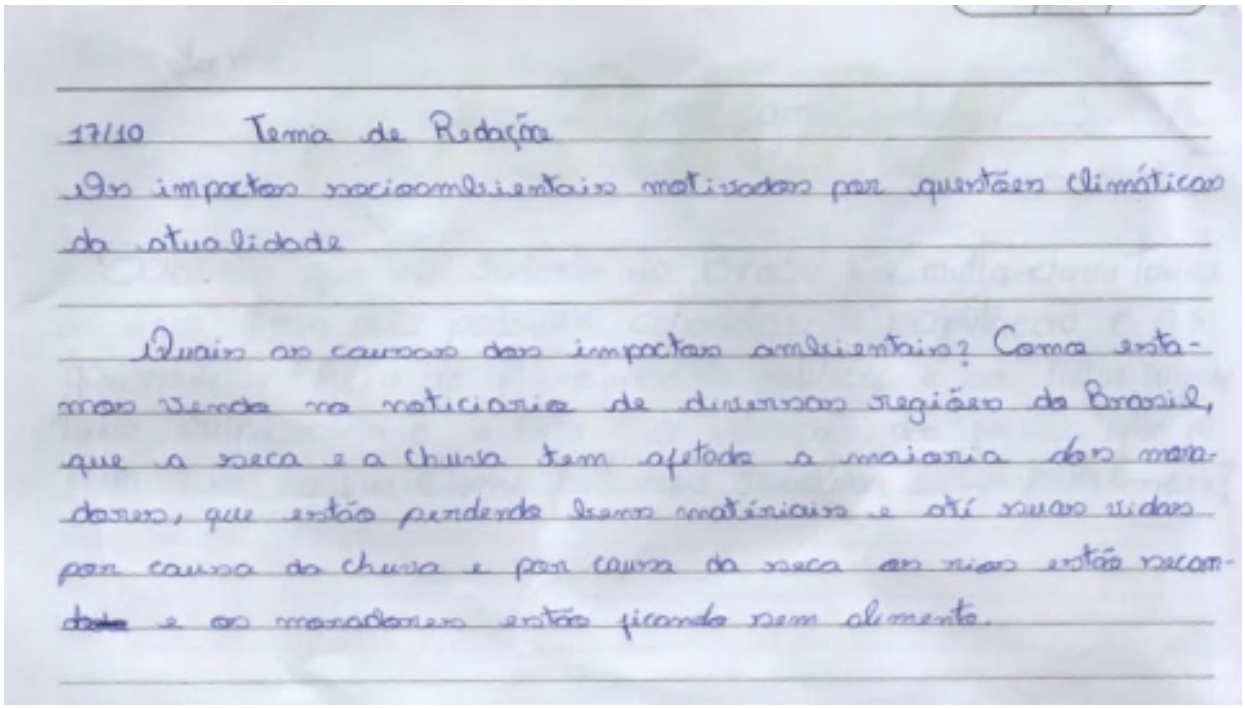
Tal página demonstra uma pequena parcela, diante da imensidão de possibilidades que o mundo virtual proporciona àqueles que fazem um bom uso dele, no intuito de desenvolver suas habilidades linguísticas de escrita e, até mesmo, de conhecer novos temas.

No caso em questão, notou-se como grande desafio, o uso irregular das inteligências artificiais, como "*ChatGPT*" da "*OpenAI*" e diversas outras que, segundo Farias (2023), são "tecnologias com capacidade de raciocinar, aprender e agir de forma independente". Percebe-se que, para algumas áreas da educação, esses mecanismos podem ser grandes aliados, todavia, para a área de trabalho com o desenvolvimento de textos e aprimoramento da escrita, que são campos que exigem do aluno a arte da criatividade e do raciocínio sobre o mundo ao seu redor, elas podem não ser tão interessantes, pois podem sujeitá-los à condição de meros reprodutores daquilo que for sugerido por esses recursos.
Além disso, inúmeros outros desafios foram enfrentados, como o plágio, a falta de compromisso geral com as atividades escolares, que somados uns aos outros, tornaram o trabalho com o gênero redação algo extremamente complexo na realidade relatada.

Espreita-se, também, que não só os alunos carregam a responsabilidade desse processo, mas o *corpus* escolar, em suas gestões educacional, pedagógica e administrativa, também tem sua parcela de culpa, pois são eles que precisam identificar essas problemáticas e buscar alternativas que auxiliem a sua resolução.

Já destacados os procedimentos adotados e desafios enfrentados na execução do processo de desenvolvimento do trabalho com o gênero redação, passa-se à observação de algumas redações produzidas pelos alunos, que mesmo diante de todo o trabalho construído, não conseguiram avançar como o esperado. Todavia, destaque-se que, essas redações são de alunos do primeiro ano do ensino médio, que ainda terão duas séries para ajudá-los a moldar suas práticas e habilidades de escrita.

**Figura 3** - Redação de um aluno do 1º ano do Ensino Médio com tema "Impactos socioambientais".



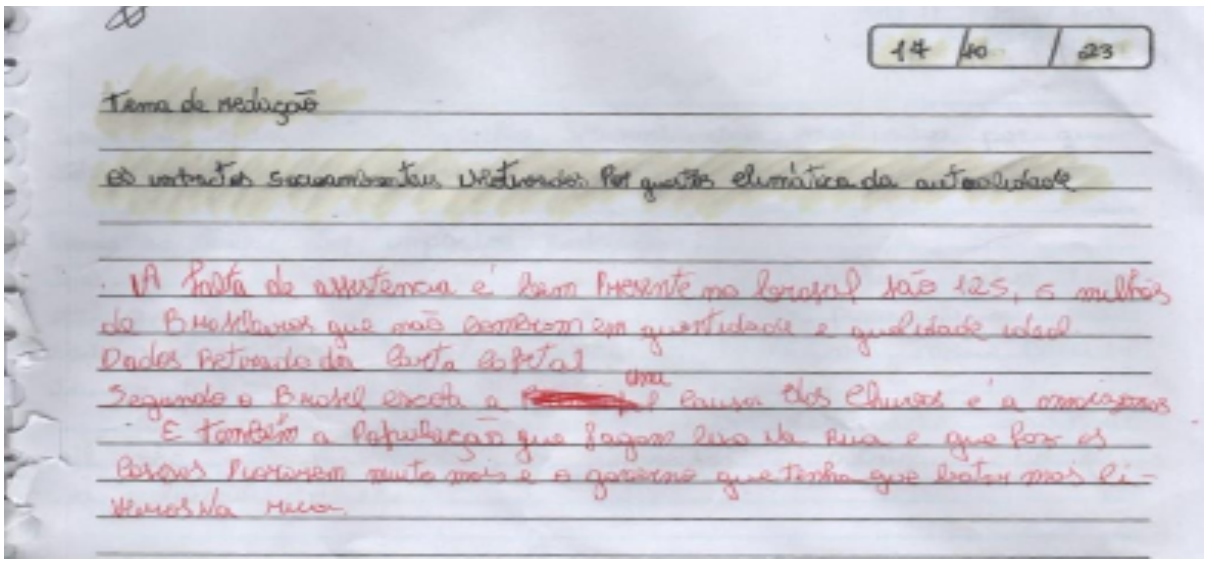
17/10 Tema de Redação

Os impactos socioambientais motivados por questões climáticas da atualidade

Quais as causas dos impactos ambientais? Como estamos vendo na noticiarios de diversas região do Brasil, que a seca e a chuva tem afetado a maioria dos moradores, que estão perdendo bens materiais e até suas vidas por causa da chuva e por causa da seca os rios estão secando e os moradores estão ficando sem alimento.

**Fonte:** Texto do aluno

**Figura 4** - Redação de uma aluna do 1º ano do Ensino Médio com tema "Impactos socioambientais".



14/10/23

Tema de redação

Os impactos socioambientais motivados por questões climáticas da atualidade

A falta de assistência é bem presente no brasil são 125, 6 milhões de brasileiros que não possuem as quantidade e qualidade ideal
Dados retirados da Carta aberta
Segundo o Brasil escola a [redacted] causa das chuvas é a mudanças
E também a Poluição que jogam lixo na Rua e que faz os Bueiros ficarem muito cheio e o governo que tenha que limpar mais é necessário mais

**Fonte:** Texto do aluno.

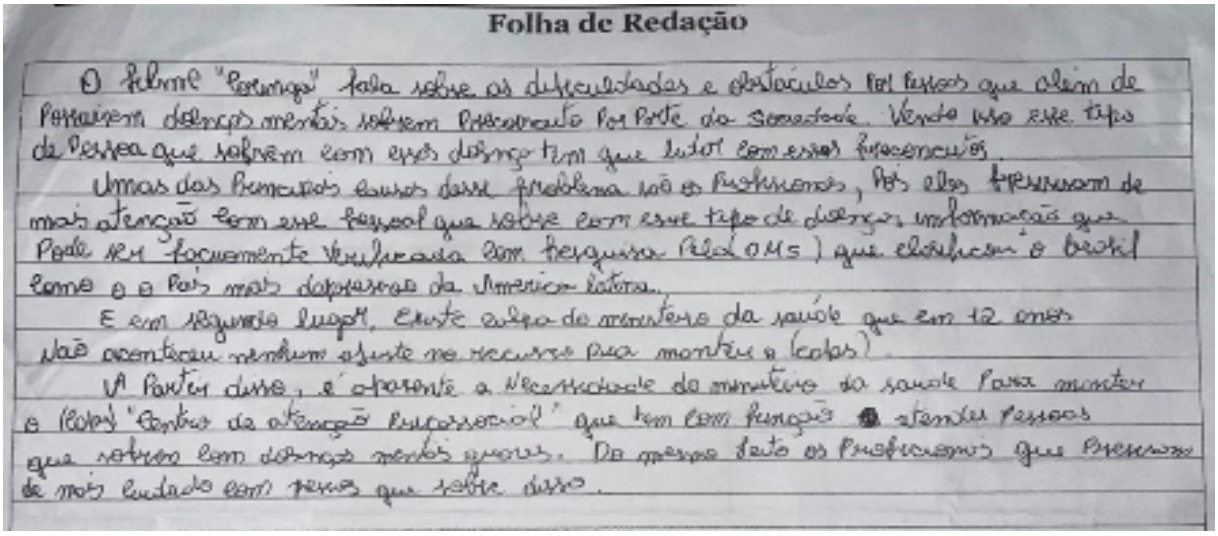
Diante desses textos, pode-se analisar que, mesmo com todo o trabalho construído, alguns alunos não conseguiram desenvolver a escrita de maneira eficaz, o que revela que, em parte, existem questões ligadas à falta de compromisso dos educandos, quando tratam com irrelevância o conteúdo trabalhado em sala de aula. Tal comportamento tende a estar conectado com diversas razões, que vão desde a alunos em situação de vulnerabilidade social, que dividem o seu tempo entre estudo e trabalho, à falta de acompanhamento familiar durante o processo de ensino e aprendizagem.

Entretanto, nesses dois primeiros textos, observa-se que, mesmo com todas as limitações, alguns tópicos podem ser considerados. No texto 1, pode-se notar que existe uma noção básica de respeito ao tema, que mesmo não sendo bem desenvolvido pelo(a) autor(a) da redação, foi fidelizado do início ao fim. Já no texto II, considera-se que existe um pequeno esforço do(a) seu(a) produtor(a) em buscar basear seu posicionamento, em fontes oficiais.

Com base nisso, nota-se que, apesar da falta de êxito no produto final de suas redações, que demonstraram um baixo desenvolvimento das habilidades de escrita, uso da linguagem coloquial, prevalência da informalidade e, até mesmo, o uso de dados sem as devidas referências, os textos carregam consigo marcas de um esforço demandado pelos seus produtores na materialização de seus textos.

Todavia, redações como a que traremos abaixo, mostram que, por parte de alguns, houve um maior êxito em relação a essas habilidades. Vejamos:

**Figura 6** - Redação de um aluno do 1º ano do Ensino Médio com tema "Saúde Mental"



Folha de Redação

O filme "Perfume" fala sobre as dificuldades e obstáculos por pessoas que além de portarem doenças mentais sofrem preconceito por parte da sociedade. Vendo isso esse tipo de pessoa que sofrem com esse distúrbio tem que lutar com essas fraquezas.

Umas das pessoas dessa problema são os profissionais, pois eles precisam de mais atenção com esse pessoal que sofre com esse tipo de doença, informação que pode ser facilmente verificada com pesquisa (Pela OMS) que classificam o Brasil como o país mais depressivo da América Latina.

E em segundo lugar, existe falta de investimento da saúde que em 12 anos não aconteceu nenhum ajuste no recurso para manter a (cabo).

A Portaria disse, é aparente a necessidade de investimento da saúde para manter o (cabo) "Centro de atenção psicossocial" que tem com função atender pessoas que sofrem com doenças mentais graves. Do mesmo jeito os profissionais que precisam de mais cuidado com pessoas que sofre disso.

**Fonte:** Texto do aluno.

Apesar da redação em análise não ser a "ideal", destacamos o esforço do seu produtor, que desenvolveu sua tese, a partir da citação de um filme consagrado na atualidade, trouxe dados verificados por órgãos oficiais, como a OMS e o Ministério da Saúde, desenvolveu seu ponto de vista e, ao final, deixou sua proposta de intervenção. É evidente que o texto possui suas limitações estéticas, gramaticais, linguísticas e organizacionais, contudo, em um cenário tão desafiador, é válido destacar o esforço e a dedicação desse aluno, em particular.

Diante do curto tempo de trabalho, os alunos, juntamente com a professora da disciplina, assumiram o compromisso de desenvolver essas habilidades e aperfeiçoar esses textos no bimestre seguinte.

Nota-se que, embora o trabalho com o gênero redação do ENEM não tenha cativado tanto os alunos para a escrita, serviu para auxiliá-los no desenvolvimento das suas competências comunicativas, pois a partir do trabalho com um conteúdo que os aproxima tão estritamente à língua escrita, eles tiveram a oportunidade de desenvolver sua língua falada e poder adaptá-la aos mais diversos contextos no quais estão inseridos.

Nosso último texto já revelou isso. Se nos dois primeiros que foram analisados, observamos a prevalência da linguagem coloquial, que seria a mesma que utilizavam para se comunicar com os seus colegas em contextos informais, no último texto já se mostra que o seu autor soube pautar e fazer a seleção das competências linguísticas, textuais e comunicativas, que são exigidas em um contexto oficial.

Trabalhar o gênero redação é desafiante, mas é uma missão inerente à nossa atividade docente, que precisa do nosso esforço e da nossa dedicação, pois, se em meio a uma turma de alunos sem interesse, uma minoria conseguir alcançar os objetivos propostos, teremos a certeza da eficácia do nosso fazer docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, além de destacar elementos básicos do desenvolvimento de atividades com o gênero textual redação e da importância deste na construção de competências comunicativas dos alunos, também teve a missão de acentuar os desafios enfrentados pelos professores enquanto responsáveis por conduzir os alunos na prática escolar dia após dia.

Diante disso, observou-se que o gênero redação do ENEM pode ser um grande aliado na construção das competências comunicativas, pois, ao estudá-lo, na perspectiva de aprimorar a comunicação escrita, contempla-se, também, a comunicação oral, que precisa estar em consonância com o contexto de interação no qual o falante está situado. Contudo, desenvolver esse conteúdo em sala de aula tem seus desafios, especialmente em um cenário contagiado pela tecnologia, onde máquinas funcionam como um cérebro exterior ao ser humano, e já fornecem textos prontos, para os quais não se precisa pensar e nem forçar a criatividade.

Para alguns, isso é avanço, e de fato o é, todavia, para outros, que defendem a ideia de que o ser humano, em sua essência, é um ser pensante e que precisa

exercitar o seu raciocínio, o mau uso dessas plataformas pode representar uma ameaça ao curso natural do desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociais e pessoais. Isso foi provado a partir de uma experiência prática, em sala de aula, no desenvolvimento de uma residência pedagógica, na qual trabalhou-se o gênero redação do ENEM e o resultado não foi tão satisfatório quanto o esperado.

Nesse contexto, cabe ao profissional da educação o desenvolvimento de práticas metodológicas que contemplem o uso dessas tecnologias, de maneira consciente, sempre destacando para os seus alunos que elas podem auxiliá-los, se bem utilizadas, ou prejudicá-los e acomodá-los, quando fazem dela a única fonte de conhecimento possível.

## REFERÊNCIAS


AGUSTINI, C. L. H.; BORGES, S. Z. da S. **Gênero redação ENEM:** a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada. Letras & Letras, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25987>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics.** London: Longman, 1983.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [*S. l.*], ano

2012, v. 12, n. 1, p. 119-140, 16 abr. 2012. DOI https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000100007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/6WyLGqnRwsdFHnxkxr5cxmx/?lang=pt>. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **A redação do ENEM 2022. Cartilha do participante.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf>. Acesso em 09 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

CAVALCANTE, Francisco Mailson de Lima, SILVA, Ananias Agostinho da. **O gênero redação do ENEM: um estado do conhecimento.** Revista Eletrônica de Estudos Integrados Discurso e Argumentação, v.23, n.2, 06 ago. 2023. DOI http://doi.org/10.47369/eidea-23-2-3645. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/3645/2456>. Acesso em 09 ago. 2024.

COSTA, Adriano Ribeiro da. Importância dos mecanismos de textualização e enunciativos para a coerência textual. Rios Eletrônica - **Revista Científica da FASETE**, vol. 7, n. 7, 01 dez. 2013. Disponível em: <https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/573>. Acesso em 09 ago. 2024.

COSTA, Adriano Ribeiro da. Mecanismos Enunciativos: análise das vozes e modalizações em Artigos Científicos. Rios Eletrônica - **Revista Científica da FASETE**, vol. 6, n. 6, 01 dez. 2012. Disponível em:

<https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2012/6/mecanismos_enunciativos.pdf>. Acesso em 12 ago. 2024.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola.** Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FARIAS, Erika. **Inteligência Artificial na Educação**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2023. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/inteligencia-artificial-na-educacao. Acesso em: 02 set. 2024.

ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado**: níveis de análise linguística. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992. v. 2.

ROCHA, Anna Gabrielle Amorim. A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 03, Vol. 10, pp. 18-32. Março de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/importancia-dos-generos>. Acesso em 29 out. 2023.