



DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19.i1.8662114>

Artigo Original

Linguagem, corpo e educação física: o sempre insuficientemente dito

*Language, Body and Physical Education:
the always insufficiently said*

*Lenguaje, cuerpo y educación física:
lo que siempre se dice insuficientemente*

Paulo Evaldo Fensterseifer¹ 
Maria Regina Johann¹ 

RESUMO

Introdução: O artigo trata da linguagem e seus entrelaçamentos com o tema do corpo e a responsabilidade pedagógica da Educação Física no interior da Área de Linguagens. **Metodologia:** Referenciado em uma perspectiva crítico-hermenêutica de natureza bibliográfica, recupera conceitos fundantes da cultura ocidental, tais como *physis*, *logos*, *pathos*, e recorre aos marcos legais da Educação Básica no Brasil. **Resultados e discussão:** Reconhece, nas objetificações em situações práticas vinculadas aos sentidos, a dignidade das diferentes formas de linguagem. Não se limitando ao universo de uma razão cientificista, nem à imediatidade dos impulsos sensíveis, sustenta que as linguagens que nos constituem humanos estão tensionadas entre *logos* e *pathos*. Referindo-se à especificidade da área das linguagens, destaca o caráter formativo destas, ao dar espaço para que aflorem os canais da sensibilidade para além do cognitivo-conceitual. **Considerações finais:** Afirma o corpo como a base do nosso entendimento e compreensão de mundo, o que exige uma razão mundana que dialogue com os contextos e que seja capaz de construir um mundo comum. Aposta que o conhecimento, emergente das experiências de linguagens, permite um saber ético-estético, expressivo e reflexivo, em uma relação de pertencimento e estranhamento com a tradição.

Palavras-chave: Área de linguagens. Especificidade das linguagens. Áreas de conhecimento escolar.

¹ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Grupo de Pesquisa Paidotribas e do Grupo de Pesquisa Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas na Educação, Ijuí - RS, Brasil.

Correspondência:

Paulo Evaldo Fensterseifer. Rua das Chácaras, 632, Centro, Ijuí-RS, CEP 98700-000. Email: fenster@unijui.edu.br



ABSTRACT

Introduction: The article deals with language and its entanglements with the theme of the body and the pedagogical responsibility of Physical Education within the Area of Languages. **Methodology:** It has as reference a critical-hermeneutical perspective of a bibliographic nature, it retrieves fundamental concepts of Western culture, such as physis, logos, pathos, it resorts the legal frameworks of Basic Education in Brazil. **Results and discussion:** It recognizes, in objectifications in practical situations linked to the senses, the dignity of different forms of language. Not limiting itself to the universe of a scientific reason, nor to the immediacy of sensitive impulses, it maintains that the languages that make us human are strained between logos and pathos. Referring to the specificity of the area of languages, it highlights the formative character of these languages, by giving space for sensitivity channels to emerge beyond the cognitive-conceptual. **Final considerations:** It affirms the body as the basis of our understanding and comprehension of the world, which requires a worldly reason that dialogues with contexts and is capable of building a common world. It bets that knowledge, emerging from language experiences, allows an ethical-aesthetic, expressive and reflective knowledge, in a relationship of belonging and estrangement with tradition.

Keywords: Languages area. Specificity of languages. School knowledge areas.

RESUMEN

Introducción: El tema es lenguaje y sus entrelazados con el cuerpo y la responsabilidad pedagógica de la Educación Física en el Área de Lenguajes. **Metodología:** Referenciado en una perspectiva crítico-hermenéutica de naturaleza bibliográfica, recupera conceptos fundantes de la cultura occidental, como physis, logos, pathos, recorriendo a los marcos legales de la educación básica en Brasil. **Resultados y discusiones:** Reconoce, en las objetivaciones en situaciones prácticas de los sentidos, la dignidad de las diferentes formas del lenguaje. No se limitando al universo de una razón científica, ni a la inmediatez de los impulsos sensibles, sustenta que los lenguajes que nos hacen humanos están tensionados entre logos y pathos. Al referirse a la especificidad del área de los lenguajes, se destaca el carácter formativo de estos, al dar espacio para que los canales de sensibilidad emerjan más allá de lo cognitivo-conceptual. **Consideraciones finales:** Afirma el cuerpo como base de nuestro entendimiento y comprensión del mundo, lo que exige una razón mundana que dialogue con los contextos y que sea capaz de construir un mundo común. Apuesta a que el conocimiento, surgido de las experiencias lingüísticas, permite un conocimiento ético-estético, expresivo y reflexivo, en una relación de pertenencia y extrañamiento con la tradición.

Palabras clave: Área de lenguajes. Especificidad de lenguajes. Áreas de conocimiento escolar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conta-se que Beethoven, após interpretar uma de suas sonatas, foi interpelado por um dos seus ouvintes com a seguinte interrogação: O que você quis dizer com esta música? Ao que Beethoven teria respondido tocando mais uma vez a sonata. Ao final desta, nova interpelação: O que mesmo você quis dizer? Novamente a resposta é uma nova interpretação. Na terceira vez que o compositor foi interpelado com a mesma questão, sua resposta foi: Se eu pudesse dizer com palavras o sentido do que queria dizer, não precisaria ter feito esta composição e a executado. Em outras palavras: se as palavras dizem tudo, não necessitaríamos da música.

Se essa história (ou seria estória?) é veraz ou não, cabe aos historiadores da música ou aos biógrafos de Beethoven “explicar”; a nós interessa “interpretar”, o que nos dá a pensar, por exemplo: Seriam as linguagens traduzíveis?² Que tipo de perda teríamos? Haveria algum ganho? A diferença entre estas linguagens permite hierarquizá-las? Teriam elas alguma especificidade irreduzível?

Somamos a estas interrogações a provocação de Bertold Brecht em uma de suas “anedotas do senhor K”, denominada “Se os tubarões fossem homens”, a qual começa com a seguinte interrogação: “Se os tubarões fossem homens, perguntou a filha de sua senhoria ao senhor K., seriam eles mais amáveis para com os peixinhos?” (BRECHT, 2005). Em sua resposta vai descrevendo tudo o que haveria no fundo do mar e seria determinado pelos tubarões se eles fossem homens. Entre estas determinações trazemos uma que nos interessa em particular, na qual o autor afirma: “Os peixinhos, proclamariam, **são notoriamente mudos, mas silenciam em línguas diferentes**, e por isso não se podem entender entre si.” (BRECHT, 2005, grifos nossos).

Novamente recorreremos à interpretação para fazer o texto “falar”. O que o autor teria em mente ao escrever que os peixinhos “**são notoriamente mudos, mas silenciam em línguas diferentes**”? Estaria ele sugerindo que algumas línguas “não contam”? Não tem o mesmo estatuto de fala? Línguas que operam em universos particulares mas não se alçam ao universal?

Mobilizamos estas questões por achar que elas trazem importantes provocações para pensar a questão da linguagem e seus entrelaçamentos com o tema do corpo e com a responsabilidade pedagógica da Educação Física enquanto disciplina que se situa na denominada área de “Linguagens”.

² Elena Ferrante (2020), escritora italiana, autora, entre outros, de “A vida mentirosa dos adultos”, quando questionada sobre o fato de traduzir o dialeto napolitano para o italiano usa uma expressão muito esclarecedora: “tradução aborrecida” (descontente), o que diz muito deste esforço de tradutibilidade entre idiomas; o que dizer então de uma pretensão de traduzir formas de linguagem, como da música para a palavra, da palavra para a dança... multipliquemos este aborrecimento pelo tamanho da “traição”.

LINGUAGEM E CONDIÇÃO HUMANA

Se abirmos mão do caráter metafísico³ das narrativas acerca da emergência do humano, podemos constatar o quanto *physis* e *logos* estão imbricados, a começar pelas narrativas da criação: no princípio era o caos... e o verbo se fez carne. O que é caótico assume forma na linguagem, e esta objetiva-se na materialidade, anunciando uma difícil indissociabilidade.

No pensamento pré-socrático, essa articulação é constitutiva da própria realidade. Para estes, a *physis* era a totalidade do existente incluídas as interpretações desta totalidade que se dão como *logos*,⁴ o que permite pensar que não estaríamos errados e não cairíamos em contradição ao afirmar que "tudo é *physis*" ou "tudo é *logos*."⁵

Também o ser humano estaria condicionado por estas premissas? Se propedeuticamente descontarmos as perspectivas metafísicas, de caráter ontoteológicas⁶, obviamente que sim. Logo, a condição humana está imbricada no desenvolvimento desta relação *physis-logos*.

Ao afastarmos estes "siameses" e tomarmos a dimensão da *physis* como natureza, podemos reconhecer o quanto a transmissão de nossas características enquanto espécie se dão de modo eficiente, afinal há milhares de anos não temos "perda" por transmissão genética. Somos geneticamente iguais aos nossos antepassados há um bom tempo (inclusive muito próximos de nossos primos mamíferos).

Se tomarmos a dimensão do *logos*, no qual se configura o simbólico, a história é bem outra, pois aqui a transmissão é "imperfeita", o que permite as constantes mutações do modo humano de estar no mundo e de fazer mundo. Humano e mundo constituem identidades fluídas, como "sendos" transitórios⁷.

³ Tomamos como de caráter metafísico um tipo de pensamento que supõe algum sentido/fundamento previamente posto, de certa forma anterior ao que constitui a experiência humana neste mundo, portanto, a-histórico. A metafísica refere-se a fundamento último, a partir do qual se erige a vida humana, servindo de referência para dirimir as dúvidas e incertezas do sempre precário mundo humano. Os princípios ordenadores de natureza metafísica não se limitam ao aparente e transitório, mas pleiteiam o "essencial", o "imutável". A atitude metafísica é uma espécie de "tentação" que nos acompanha e se faz presente quando queremos resolver "de vez" os problemas humanos e curar a ferida da existência, daí seu flerte com um tipo de ciência que tende ao dogmatismo.

⁴ Devemos esta compreensão ao professor Paulo Rudi Schneider em Comunicação Oral. Se infinitas são as interpretações, infinitos são os mundos, algo recuperado pelo pensamento nietzschiano.

⁵ Podemos nos perguntar: Não estaria aí a base das teorias panteístas? Da mesma forma o "*Deus civit natura*" spinoziano?

⁶ Se é um *théo* (Deus) que cria o *ontos* (ser), é, portanto, no projeto do criador que reside a essência da criatura. A palavra *logos*, traduzida por razão, pensamento (e não linguagem), permite a totalização monoteísta, pois esta antecede a pluralidade do existente. Uma ciência monológica tem aí seu DNA.

⁷ Redundância que visa a reforçar o sentido cambiante do humano e do mundo.

Gadamer (2004, p. 174), na senda aristotélica, vai afirmar: “o homem é um ser vivo dotado de linguagem”, e em seguida conclui que “[...] a naturalidade da linguagem não permite colocar a questão de um estado anterior do homem, destituído de linguagem [...]” (GADAMER, 2004, p. 174), o que permite afirmar que a condição humana e a linguagem são coetâneas, são feitas do “mesmo barro”.

Diante disso podemos afirmar que “tudo é linguagem”? Este tipo de pergunta (pelo que “é”) carrega, na tentativa de respondê-la, uma “tentação metafísica”. Quando vinculamos linguagem e pensamento e abstraímos estes, a tal ponto de imaginá-los com uma existência própria, o risco é grande, posto que a criatura torna-se independente do criador.⁸ Esse risco sempre está presente quando tratamos teoricamente algo prático (no sentido kantiano).

Ao compreendemos *logos* como “linguagem viva” em relação orgânica com o mundo, nos precavemos desta “tentação”, podendo respondê-la tal como faz Gadamer (2000, p. 211): “Nunca tive em mente, nem tampouco disse que tudo é linguagem. O que se encontra aí é uma delimitação. Logo, o que não pode ser compreendido, talvez represente a tarefa infinita de encontrar a palavra que chegue mais próxima ao menos da coisa”.

Não carecemos de muito esforço para reconhecer que coisas existem independentemente de nós, mas quando passam a fazer parte do mundo humano das representações, elas compõem-se como linguagem, se dão a nós como linguagem.⁹ Aí, obviamente, é que a “natureza” desta linguagem, e sua forma, condiciona o modo como o conteúdo apresenta-se. É o que veremos na sequência.

LINGUAGENS

“Detrás del nombre hay lo que no se nombra;
Hoy he sentido gravitar su sombra
En esta aguja azul, lúcida y leve” (BORGES, 2016).

Do ponto de vista da hermenêutica filosófica, a linguagem é o *médium*¹⁰ no qual se condensam as tradições; logo, acessar estas, inscrever-se nelas, demanda

⁸ O que leva Heidegger a diagnosticar e escrever “A época da imagem do mundo” (2005), ao perceber que o ser entificado em imagem ocupa o lugar do próprio mundo em sua dinâmica “incapturável” em sua plenitude.

⁹ Estamos aqui usando “linguagem” ao invés de “palavra” (que aparece na citação supra referente a Gadamer), preconizando que nem sempre é a palavra que chega mais próxima da coisa.

¹⁰ Lembrando a distinção que Gadamer (1999) faz de *Müttel* e *Mitte*. O primeiro tem sentido instrumental, distinto da noção que o autor preconiza para a linguagem. É no segundo sentido que o autor encontra o que preconiza para a linguagem, ou seja, espaço/lugar, meio circundante no qual a vida acontece e se afirmam os acordos.

linguagem.¹¹ Herdamos a humanidade, o mundo, pela linguagem, e com ele as significações que constituem o mundo humano. Como afirma Rohden: “[...] a linguagem não é apenas condição de possibilidade, mas ela mesma é constituinte e constituidora do nosso saber, conhecer e agir.” (ROHDEN, 2000, p. 168)

A linguagem é, então, o solo comum pressuposto pela hermenêutica, porém cabe lembrar que, para Gadamer (*apud* ROHDEN, 2000, p. 162), “[...] linguagem não é, aliás, somente a linguagem da palavra. Há a linguagem dos olhos, a linguagem das mãos, mostrar e nomear; tudo isto é linguagem e confirma que linguagem é sempre relação de um-com-o-outro.” O central, assevera Rohden, é que, partindo de Gadamer,

[...] a linguagem não deve ser vista somente como linguagem de palavras, mas como forma de comunicação. Isto significa que **um conceito mais amplo de linguagem está colocado ao lado de um mais estreito**. Linguagem significa no sentido mais amplo toda comunicação, não somente fala, mas também gesticular, que faz parte das relações linguísticas das pessoas. (GADAMER *apud* ROHDEN, 2000, p. 162, grifos nossos).

Embora este esforço de Gadamer em ampliar o sentido de linguagem não restrito ao linguístico textual, Rohden (2000) aponta como sendo este um ponto crítico da sua hermenêutica. Por isso, buscaremos outras referências para dar conta do universo que envolve vivências práticas, como, por analogia, o campo da moralidade.

Neste campo não tratamos apenas de um conhecimento teórico, de imperativos, ao modo kantiano, que desconhecem as complexidades dos contextos de ação, este sim o momento por excelência da moralidade. Se esta, devemos reconhecer, se guia por princípios, também se objetifica em situações práticas, nas quais não só opera uma consciência cognitiva, mas vivências práticas, vinculadas ao universo dos sentidos. Sem considerar este “polo”, não reconheceremos a dignidade das diferentes formas de linguagem.

Obviamente que este vínculo com o mundo sensível e suas linguagens (do corpo e das artes) exigirá a revisão de nossa noção de autonomia, evidenciando as dificuldades de uma distinção categórica entre uma “vontade livre” (que domina o sensível) e os “desejos patológicos”¹², tal como aponta Safatle (2010) ao comentar Adorno.

¹¹ Ver a respeito o filme “O milagre de Anne Sullivan” (dirigido por Arthur Penn com roteiro de William Gibson, baseado em sua peça teatral *The Miracle Worker*) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z3mCkkgD6qg>.

¹² De acordo com Safatle (2010, p. 145), “[...] Esses desejos que se impõem a mim sem que eu possa determinar, de maneira autônoma, seus objetos.” Algo revelado de maneira irônica nos casos do Geraldinho, quando diz: “eu não queria olhar, mas meus olhos queriam”. Se no sentido kantiano, vontade é desejo mediado pela consciência (razão), podemos reconhecer que nem sempre esta mediação (espécie de filtro) dá conta de conter o “desejo do corpo”.

O que está em pauta, na reflexão adorniana, é o “preço da liberdade” (preconizada pelo imperativo categórico kantiano), que afirma sua absolutidade pelo domínio da natureza, afastando-se “[...] da contingência dos sentimentos, da inconstância das inclinações, do acaso dos encontros com objetos que não são deduzidos de uma lei que dou para mim mesmo.” (SAFATLE, 2010, p. 145).

Esta tradição kantiana parece sugerir que nada temos a apreender dos impulsos e sentimentos para o julgamento moral, promovendo uma “[...] *indiferença em relação à particularidade do vínculo a objetos sensíveis* e, no limite, falta de sensibilidade a contextos particulares de ação.” (SAFATLE, 2010, p. 146, grifos no original). Com isso, ficariam destituídas de valor as experiências empíricas que configuram nossa formação psicológica.

Seguindo a argumentação de Safatle (2010), invocando Adorno, a indicação de valorizar “o instante de simples ação” apontaria não para o *logos*, mas para o *pathos*, mais próximo do sentir do que do pensar, que encontramos na ideia de “compaixão”, da qual derivaria uma “moralidade dos sentimentos”,¹³ mais afeita a impulsos e sentimentos empíricos do que a normas.

O racional, aqui, estaria em uma capacidade de “identificação corporal e mimética da capacidade de se colocar no que ainda não é humano ou que não porta mais a imagem do homem” (SAFATLE, 2010, p. 150); algo que tensiona a noção culturalista de humanidade, a qual Adorno critica na sua Dialética Negativa tal como nesta passagem (*apud* SAFATLE, 2010, p. 150): “A humanidade civilizadora é, como sempre, inumana contra estes que ela marcou com o selo de não civilidade”.

Nós, leia-se aqui a cultura ocidental, nos damos um ideal de humanidade que não atingimos. Como ideal, encontra-se no plano de uma racionalidade abstrata. Não cremos que se trata de negá-la, pois é em referência a ela que criticamos o existente como “bárbaro”, porém parece nos faltar um reconhecimento dos gradientes que encontramos entre esta condição humana que almejamos (no plano das ideias/conceitos) e nossa experiência empírica (no plano da natureza/sentidos). Isso nos leva a pensar que as linguagens que nos constituem humanos carregam certa herança desta zona fronteira, em que o *logos* flerta com o *pathos*, não se rendendo a uma “razão pura”, cientificista por excelência, e nem a imediatidade dos impulsos sensíveis.¹⁴

¹³ Safatle (2010, p. 147) não ignora os problemas que decorrem disso, como o fato de que “os sentimentos são inconstantes, particulares e exclusivistas.” Podem, no entanto, estar na base de nossa “angústia física”, diante da tortura, por exemplo, e que nos levaria a rechaçá-la por algo como um “impulso corporal”.

¹⁴ Podemos pensar no quanto as apostas em projetos de “formação cidadã” vinculados ao esporte, à arte (dança, música teatro...), constituem-se como desconfiança desta pretensão de monopólio formativo de um *logos* sem *pathos* (de uma razão sem paixão/sentimentos).

Voltando à ação moral, com a qual estamos buscando analogias, Safatle (2010) sugere que acerca deste flerte, *pathos* e *logos*, é como se devêssemos afirmar que:

[...] *toda ação moral é um cálculo entre impulsos e princípios que podem nos fornecer leis*. Um cálculo entre *pathos* e *logos*, entre fundamentos não idênticos, que podem muitas vezes entrar em contradição. Nesse sentido, podemos dizer que encontramos aqui um modelo de liberdade que não é imediatamente derivada da capacidade de dar para si mesmo uma lei em condições de autonomia, mas da capacidade de saber reconhecer a racionalidade do que não se apresenta como lei, mas como *pathos*. (SAFATLE, 2010, p. 151)

O autor reconhece em Adorno o suggestionamento de que aceitemos a existência de impulsos corporais como motivos para a ação. Alerta o autor, porém, que eles “[...] não nos fornecem exatamente regras”, uma vez que derivam do que ele denomina “saltos no interior de cadeias explicativas causais”. O “cálculo” suprarreferido não possui regras explícitas, sendo feito “às escuras”, logo, sem “garantia de sucesso”. E conclui: “*Calcular sem regras é a verdadeira situação daquele que se vê diante da iminência de produzir um ato, [...] que deve ser assumido* enquanto falível, como se racional fosse saber agir sem garantias de orientação na conduta” (SAFATLE, 2010, p. 151, grifos do autor).

Se, para Savater (1998), a vida humana assemelha-se mais aos contos do que às contas, Safatle lê em Adorno a possibilidade de pensarmos em outro modo de calcular, o qual, não sendo numérico, também não pressupõe exatidão. É algo como, recorrendo ao *pajador* missioneiro Jayme Caetano Braun, “balancear a situação” para tomar uma decisão,¹⁵ que, em última instância, carece de uma certeza ontológica. Para “o povo das linguagens” isso não é estranho, em especial para aqueles que aprenderam com Fernando Pessoa que “viver não é preciso”, diferente de navegar, que tem bússola (ou as estrelas) para se orientar. Sabemos que nosso destino/vida não está “escrito nas estrelas”, mas que as produções culturais (literatura, música, teatro, dança...) podem fornecer importante repertório para nossas deliberações.

O SENTIDO FORMATIVO DA ÁREA DAS LINGUAGENS

Benedito Nunes (2007, p. 88-89) afirma que pensar acerca do que emergiu como pensamento no ocidente significa “pensar o que ficou esquecido”, lembrando que “o ser é o que não se confunde com o ente”. Ideias inspiradas na tese heideggeriana de que o “ser não é produto do pensamento”, expressa na obra *O que é metafísica?*. Essa admoestação serve para reforçar a compreensão

¹⁵ Algo análogo ao pensamento tático em um esporte coletivo.

de que só em relação aos entes somos capazes de objetificação e que o ser é propriamente o que escapa a esta objetificação. Não entender esta distinção nos leva ao antropocentrismo da filosofia da consciência, a qual imagina que toda realidade pode ser equacionada na fórmula sujeito \Rightarrow objeto.¹⁶

Nesta fórmula o ser seria entendido como o conjunto dos entes objetificados. Algo como explicar a floresta pelo somatório dos entes que a compõem, perdendo com isso os liames que constituem sua complexidade e, no interior da qual, os entes podem ser compreendidos. Neste sentido, o “ser não é produto do pensamento”, porque o próprio pensamento se configura no interior do ser, acerca do qual, não cabe objetificação aos modos como o pensamento calculador objetiva os entes.

Esta passagem de Heidegger (1988, p. 273) em *Ser e Tempo* nos ajuda a entender sua crítica: “[...] a pre-sença (*dasein*) enquanto ser no mundo, possui a tendência de primeiro sepultar epistemologicamente o ‘mundo exterior’ em um nada negativo para então permitir que ele ressuscite mediante provas”. Procedimento que se efetiva nas ciências quando estas sustentam uma posição de exterioridade, mas, dado a não existência de um “ponto arquimediano” (exterior) em relação ao ser, não se aplicaria a este. Quando se pretende fazê-lo, caímos nisso que Heidegger denuncia como “entificação do ser”.

Devemos reconhecer que as ciências (naturais e humanas) pautaram-se por esta equação e garantiram a validade de seus enunciados (seu caráter de verdade) pelo uso generalizado da matemática.¹⁷ Já o campo que hoje se designa como “Linguagens”¹⁸ agrupou saberes de difícil objetificação nos moldes desta equação.

No campo da Matemática, das Ciências Naturais e das Ciências Humanas, podemos reconhecer uma “evolução” que permite privilegiar o estado da arte contemporâneo de suas verdades e relegar a suas histórias, com certo grau de exotismo e pretensões anteriores de verdade. Já na Área das Linguagens não podem (ou não devem) ser desprezadas as situações interpretativas, sejam do passado, sejam do presente. De certo modo, há sempre uma situação inaugural no trato com a língua (nacional ou estrangeira), com a arte ou com as práticas corporais de movimento.

¹⁶ Nunes (2007, p. 88) destaca que Heidegger, para sair desta equação, vai buscar nos pré-socráticos uma noção de *physis* ainda não metafísica, a qual teria sido “soterrada pela concepção entitativa” que passou a vigorar, posteriormente, no ocidente nesta longa história de “esquecimento do ser.”

¹⁷ Quanto às Ciências Humanas, a matematização está em seus primórdios, sendo, posteriormente, revista em decorrência do reconhecimento da “natureza” de seus objetos (diante dos quais exatidão não é sinônimo de rigor).

¹⁸ A noção de Área de Linguagens tem origem na LDB de 1996, ganha forma nos PCNs de 1997 e tem sua concepção ampliada na redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e Ensino Médio (2010/2012), e, por fim, se materializa em base curricular no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Nas linguagens parecem sobreviver aspectos “esquecidos” ou não “revelados” do ser, e que podem aflorar/emergir a cada novo encontro com as obras ou a cada nova vivência. Em outras palavras, algo pode acontecer que o pensamento representacional não antecipou ou não alcança (ou não antecipou porque não alcança); propriedade que revela uma “desvantagem” na ótica da objetivação entitativa, mas que pode ser uma “vantagem” na perspectiva de um pensamento poético, para o qual a verdade não é adequação (*adequatio*), mas desvelamento (*a-létheia*).

Nunes (2007) preconiza que este pensamento emergente, que é poético, que “virá a furo na poesia e na arte”, carrega em cada época, à margem da filosofia, uma capacidade irruptiva capaz de deixar aflorar uma verdade esquecida pela “forma representacional do pensar”. Ainda,

Dado, pois, o alcance ontológico que dessa maneira se confere à poesia e à arte, e já esclarecida a noção de verdade – a passagem da *adequatio* à *a-létheia* – como desvelamento do próprio ser, e de como para isso contribuiu a prioridade da interpretação, [...] não parecerá tão equívoca quanto a princípio a ideia de que a arte é o *acontecer* da verdade (NUNES, 2007, p. 89, grifos do autor).

Esta dimensão de abertura à verdade que a arte tem, encontra no corpo uma possibilidade efetiva, quando consideramos a sua potencialidade expressiva e artística; o corpo que se alça à criação também bebe na fonte do poético. Nisso, o estético potencializa-se como uma dimensão expressiva e formativa.

A ESPECIFICIDADE DA ÁREA DAS LINGUAGENS E AS POTENCIALIDADES COCRIATIVAS NO HORIZONTE DA EDUCAÇÃO

A Área das Linguagens tem uma especificidade que lhe dá contornos próprios no horizonte da educação escolar. Constitui-se por não se estruturar exclusivamente no âmbito da cientificidade dos seus conhecimentos, requerendo, portanto, que outras dimensões sejam integradas ao ensino. Esse modo diferenciado de ser, endereçado a algumas disciplinas, em certa medida esteve implícito nos documentos reguladores da educação, que, historicamente, orientaram a uma organização curricular diferenciada, especialmente para a Arte e a Educação Física.¹⁹ Esse olhar, embora evidencie uma concepção própria, no

¹⁹ É de amplo domínio que a LDB – Lei nº 4.024/61, enfatizou, à exceção da Língua Portuguesa, para a Arte e a Educação Física o acento propedêutico. Tais disciplinas estavam a serviço de outras dimensões formativas que não se referiam a uma área de conhecimento artístico e de cultura corporal de movimento. Significa que Arte e Educação Física ocupavam um lugar marginalizado em relação às demais disciplinas, aspecto que nos permite identificar o germe da tradição dessas áreas de conhecimento em relação ao conjunto de disciplinas consideradas relevantes pela comunidade escolar. A LDB 5.692/71 torna o ensino dessas matérias obrigatório, contudo assevera *uma dimensão diferenciada* em relação às demais disciplinas, oportunizando que as

entanto, nem sempre foi coerente com a instituição escolar, quando se considera esta como uma instituição pautada em marcos republicanos e democráticos.

Essa diferenciação faz parte da tradição do ensino destas disciplinas, que, atualmente, ganha novos contornos, exigindo uma disposição à reorganização curricular, que tem uma unidade nas linguagens, e é por essa unidade que poderá (re)constituir-se a identidade de área de conhecimento dos componentes curriculares que a compõe.

Na década de 80 do século 20, a tradição do ensino da Educação Física e das Artes foi questionada por meio de vários estudiosos e pesquisadores, dentre os quais destacamos os nomes de João Paulo S. Medina, Lino Castellani Filho, Paulo Ghiraldelli Júnior, Elenor Kunz, Celi Z. Taffarel, Mauro Betti, Valter Bracht e Carmen Lúcia Soares e nas artes Ana Mae Barbosa, Maria F. de Resende e Fusari e Maria Heloisa C. de T. Ferraz. Tais autores tematizaram e problematizaram a especificidade dessas áreas, sugerindo outras perspectivas para seu ensino, que, em certa medida, subsidiaram a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394/96, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica em 1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB/2013²⁰ – e, mais recentemente, a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC/2017; marcos legais fundamentais para levarmos em consideração quando pensarmos os desafios da educação atual.

Destarte, é preciso mencionar que tais documentos se configuram em tentativas de contemplar um conjunto de aspectos que se apresentam como desafios a um determinado tempo/contexto, mas que nem sempre são consensos. Neste sentido, lembra-se que a BNCC foi criada em observância à legislação nacional relativa ao campo da educação; estabelecida como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do plano nacional da educação – PNE.

Embora não seja o foco deste texto, um olhar crítico à BNCC se faz necessário e, para tanto, chama-se a atenção para alguns aspectos. O primeiro deles é o fato de a última versão da BNCC cindir a ideia geral que concebia o currículo da educação básica como um processo inter-relacionado entre as três etapas da escolarização, separando a educação infantil e o ensino fundamental,

aulas se constituíssem ao *modo de atividades* e alimentando uma concepção de ensino estruturada na ausência da tematização e da sistematização de conteúdos. Por conseguinte, legitimou uma cultura de ensino com ênfases em atividades e ensino de desenhos, técnicas e de regras com aplicabilidade geral. Essa visão oportunizou a atuação de professores sem o domínio de conhecimentos específicos, abrindo a possibilidade de que um critério de atuação docente pudesse ser o gosto por arte e esportes, o domínio de habilidades técnicas e manuais que, por vezes, confundiam-se como dons artísticos ou talentos esportivos. Esta cultura escolar foi problematizada, mas ainda merece atenção, pois paira a sua lembrança no imaginário escolar.

²⁰ Estruturadas em Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012).

da etapa do ensino médio. Esta cisão oportuniza que se priorize a perspectiva do ensino profissionalizante, favorecendo instituições e empresas que ofertam serviços às escolas e, quem sabe, aumentando, com isso, o fosso da desigualdade em relação à qualidade de oferta de ensino.

Ainda cabe ressaltar que a terceira versão da BNCC, não considera um dos princípios da LDB n. 9.394/96, que orienta o ensino baseado em objetivos de aprendizagens e opta pela perspectiva das habilidades e competências. Por conseguinte, hierarquiza os conteúdos, destaca a Língua Portuguesa e a Matemática e prioriza a dimensão do letramento para os anos iniciais do ensino fundamental. Também, mostra-se evidente o ofuscamento de áreas que versam sobre filosofia, história e sociologia e, no que diz respeito às disciplinas de Artes e Educação Física, indica-se a obrigatoriedade dos conteúdos, mas flexibiliza a oferta das disciplinas.

Mesmo reconhecendo os limites da terceira versão da BNCC, é oportuno observar que a LDB n. 9.394/96 traz duas orientações importantes que podem inspirar avanços significativos para a Área das Linguagens, se levarmos em conta o potencial da estruturação do currículo por *áreas de conhecimento* e a sinalização de que o mesmo tenha uma *base comum*.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), orientam a estruturação do currículo a partir de quatro grandes áreas de conhecimentos – Matemática, Ciência da Natureza, Ciências Humanas e Linguagens²¹, deixando entrever que, por este arranjo, deve perpassar uma visão própria (de cada comunidade de saberes) e uma organização metodológica que considera as especificidades dos saberes em perspectivas de contextos próprios (projeto escolar e comunidade escolar). Diante de tal estruturação, os currículos do Ensino Fundamental e Médio

[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, LDB 9.394/96, Capítulo II da Educação Básica, Seção I Das Disposições Gerais, Art. 26, 1996).

Uma potencialidade desta orientação é a própria noção de *base comum e diversificada*, uma vez que por essas noções se garante o ensino de conteúdos básicos e, ainda, a abertura à inserção de temas e dimensões culturais mais pertinentes à cada comunidade escolar.

²¹ Os componentes que configuram a Área das Linguagens são: Língua Portuguesa, Língua Materna (Indígena), Língua Estrangeira Moderna (sendo obrigatório o Inglês, optativo o Espanhol), Arte (tendo a Música um destaque de obrigatoriedade) e Educação Física.

Ao levarmos em consideração que uma *base comum* pode ser entendida como ponto de partida e não de chegada visando à elaboração dos projetos escolares, temos, então, um elemento que permite uma aprendizagem mais abrangente e, por consequência, pode contribuir para que os estudantes não fiquem alijados de certos saberes da tradição humana, que, por vezes, não são oportunizados por razões ou motivações de ordem pessoal, que vão desde a visão de professor, de projeto curricular, ou, ainda, relativas à fragilidade da formação inicial.

Pensando as Artes e a Educação Física à luz da LDB/1996, é possível vislumbrar, de modo geral, um cenário positivo, pois, nesta proposta normativa,

[...] a organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e na sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores. Essa organização demonstra, também, um movimento já visível de mudanças na educação brasileira e na forma de organizar a dinâmica escolar (GONZÁLEZ; JOHANN; POSSANI, 2015, p. 453).

A aposta em formas de interação entre diferentes campos de saberes específicos é um potencial da Área das Linguagens, uma vez que diversos conteúdos se aproximam pelo seu caráter cultural, estético e artístico. Essa questão é fundamental para pensarmos o currículo que se estrutura em articulação às áreas de saber que não têm viés exclusivamente científico, como é o caso da Arte, de parte de conteúdos da Língua Portuguesa e, especialmente, a Literatura; aspecto que vale também para a Educação Física, quando levarmos em consideração a dança, o jogo dramático, as brincadeiras e a dimensão estética de tais expressões da cultura humana. Nesta mirada, é possível olhar a Área das Linguagens de modo especial, quando a questão se refere às propostas de ensino que necessitam contemplar uma perspectiva configurada em diferentes linguagens – linguística, visual, sonora e corporal – constituídas na inter-relação entre conceitos e práticas e que possuem uma dimensão lúdica, estética e artística.

Cabe mencionar nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) acerca da dimensão estética um de seus três princípios, que visa o

[...] cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2010b, art. 6º, inciso III).

No horizonte das potencialidades de um currículo por área, vemos nas linguagens um campo promissor, uma vez que aspectos da *cultura corporal de movimento* se encontram com dimensões artísticas e estéticas e, nesse sentido,

o artístico, o estético e o lúdico entremeiam-se e se enriquecem. Tais aspectos são relevantes quando pensamos a organização dos conhecimentos e propósitos que visam a estabelecer conexões entre os diferentes componentes curriculares no sentido de: a) ampliar as possibilidades de uso das diferentes formas de linguagens; b) compreender/conhecer a “organização interna” das linguagens; e c) compreender/conhecer o enraizamento sociocultural das práticas de linguagem e o modo como elas estruturam o mundo humano (GONZÁLEZ; JOHANN; POSSANI, 2015, p. 463).

Levar em consideração a *organização interna das linguagens* pressupõe conhecer a especificidade de cada componente curricular que configura a Área, reconhecendo neles dimensões de linguagens com acento no estético e no poético e que, por esse viés, destacam-se e se configuram de modo diferenciado em relação às demais áreas. O desafio é enorme, contudo inspirador se considerarmos a oportunidade de atualizar e ressignificar a ideia de Área a partir do entendimento de que o currículo escolar é uma invenção histórica, um percurso formativo que nasce dos acordos e discussões das comunidades científicas e que se materializam em documentos, propostas curriculares e planos de ensino, mas também, cabe destacar, forjam-se nos contextos específicos em que se desenvolvem, no denominado “chão da escola”. Esse último aspecto carrega certa ambiguidade, pois, ao mesmo tempo em que permite a autoria dos sujeitos que o implementam, que lhe dá a singularidade, carrega o risco de “ficar do tamanho” dos contextos, sem os tensionamentos que permitiriam um estranhamento com estes contextos, ofuscados pela “poeira deste chão”.

Ampliar o repertório científico, artístico e cultural dos estudantes e fomentar a formação que vise à cidadania pautada em valores defensáveis para o viver social, são alguns dos desafios que se apresentam à educação escolar. Nesta perspectiva, a Área das Linguagens tem muito a contribuir porque a natureza de seus conteúdos permite. Considerando essa singularidade, destacamos que a arte e a literatura têm um caráter abrangente, uma vez que possibilitam tensionar o particular no universal. Isso significa que elas têm um potencial integrador de conteúdos e temas que podem ser abordados pelos componentes curriculares por meio de projetos interdisciplinares.

Arte e literatura apresentam aspectos do mundo humano de modo extraordinário e, por isso, *nos empurram para fora de nós mesmos*. O estranhamento que esse encontro oportuniza desencadeia um pensar em direção à alteridade, e este encontro com o *outro* permite que ordenemos cada vez mais a nossa própria vida. Tais campos de conhecimento fomentam a reflexão sobre as culturas, as tradições e os valores, e, nesse sentido, abrem possibilidades de tratar do corpo à luz dos seus determinantes culturais e histórico-sociais.

A literatura, a música, a dança, as artes visuais, os jogos, as brincadeiras, as obras filmicas, os gêneros textuais e o acesso às culturas – que as línguas

estrangeiras oportunizam –, são campos de flexão e reflexão acerca de temas caros à educação, e, dentre estes mencionamos: a condição humana, a consciência planetária, as culturas juvenis, a cibercultura, o mundo do trabalho, as questões de gênero e, de modo especial, a tematização acerca de padrões e visões de corpo e subjetividade.²²

Levando-se em consideração os aspectos mencionados, observamos que a lógica interna das disciplinas da Área pauta-se pela abordagem teórico-prática dos conteúdos, e, por conseguinte, é imperativo que se possibilitem espaços e tempos para explorar possibilidades de aprender no horizonte da comunicação, da expressão e da criação. Destarte, as aulas necessitam assegurar tempo para vivências e experimentações, para que, nesse processo inventivo, floresça a reflexão e palavração do aluno.

Quiçá os estudantes encontrem no professor um interlocutor qualificado, capaz de fomentar um pensamento crítico, potencializado pela relação dialógica, que promova abertura às alteridades e à aprendizagem colaborativa. Inspira-nos pensar na possibilidade de vivências escolares que também levem em consideração os sentidos como dimensões de acesso ao conhecimento, pois o sensível está no estético e chama para si o ético. Pela especificidade das linguagens, a dimensão ético-estética apresenta-se como ampla possibilidade formativa.

A tensão que se estabelece na inter-relação entre o estético e o ético enriquece a visão de mundo do estudante, uma vez que, por meio do estético, as verdades se mostram por outras perspectivas, momento em que os sentidos também são convocados: o corpo aciona a fantasia, a imaginação, a ludicidade e convoca os sentidos e a razão para conhecer e expressar, na medida em que ele é sobrecarregado por desejos, projeções, hábitos, afecções e violações e tem um modo especial de conhecer que reivindica para a educação um refinamento da sensibilidade (HERMANN, 2018).

Por fim, mesmo reconhecendo as finitudes dos marcos legais, interessa-nos destacar as suas potencialidades buscando contribuir para a tematização das linguagens na educação escolar, fomentando e tornando promissoras as ideias e iniciativas de cocriação da cultura escolar que tais documentos sugerem. Aposta-se, portanto, que, em perspectiva de cada professor e de cada escola, a própria área seja ressignificada, lançando luzes para a sempre necessária crítica aos documentos, pois, assim como – por seu caráter instituinte – eles *fecham janelas*, de outra parte também *abrem portas*.

²² Valer-se da arte e da literatura para tratar de temas que versam acerca do humano como um *ser no mundo* não é entendido como ilustração de uma linguagem conceitual que teria primazia acerca do universal, mas, sim, como potencialidade dos aspectos universalizantes que estas linguagens portam em suas especificidades.

AFINAL, O CORPO PEDE UM POUCO MAIS DE ALMA...

*"Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida tão rara" (LENINE, 1999).*

O corpo pede um pouco mais de alma também no horizonte da educação escolar. Em uma sociedade em que *"o tempo acelera e pede pressa"*, que aposta suas fichas em uma educação para habilidades e competências, *"Eu me recuso faço hora vou na valsa..."*

A educação escolar, com seu caráter de artifício, exige o empenho de todos que se ocupam da educação dos mais novos, visando a assegurar, ampliar e qualificar as conquistas republicanas e democráticas. Tais desafios, trazidos no âmbito da Área das Linguagens, convidam-nos para que atualizemos os currículos escolares à luz dos marcos legais e da sempre necessária reconfiguração dos saberes e destes próprios marcos.

Nossa aposta acontece no sentido de uma educação que possibilite vivências expressivas, que inter-relacionem teorias e práticas refletidas e tensionadas na confluência da tradição e do tempo presente, e, nisso, fomente uma visão alargada de mundo humano, em que *pathos* e *logos* tenham lugar. Na particularidade do âmbito das linguagens, prospectamos uma educação que dê espaço para que aflorem os canais da sensibilidade, em que aspectos que escapam do cognitivo/conceitual encontrem oportunidade e acolhimento, que o corpo compareça como a base do nosso entendimento e compreensão de mundo, mantendo-nos sintonizados com uma *vida que não para*, que exige uma razão mundana, que dialogue com os contextos e que seja capaz de construir um mundo comum, mesmo que *nadando contra a corrente* de uma realidade que se fragmenta em narcisismos hedonistas.

Umberto Eco (1994), perguntado se existiria um intolerável que todo mundo reconheceria como tal, independentemente da diversidade de culturas, de educações e de crenças, respondeu:

Sobre o respeito pelo corpo. É possível constituir uma ética sobre o respeito pelas atividades do corpo: comer, beber, urinar, defecar, dormir, fazer amor, falar, ouvir, etc. Impedir alguém de se deitar à noite ou obrigá-lo a viver com a cabeça abaixada é uma forma intolerável de tortura. Impedir as outras pessoas de se movimentarem ou de falarem é igualmente intolerável. O estupro não respeita o corpo do outro. Todas as formas de racismo e de exclusão constituem, em última análise, maneiras de se negar o corpo do outro. Poderíamos fazer uma releitura de toda a história da ética sob o ângulo dos direitos dos corpos, e das relações de

nosso corpo com o mundo (ECO, 1994, grifos nossos).

A resposta de Eco ressoa o esforço de pensadores como Nietzsche e Heidegger em, benjaminianamente, escovar a história a contrapelo e visitar o pensamento pré-socrático e suas noções de *physis*. Para brincar com as palavras, “eco” também a admoestação adorniana acerca da impossibilidade de pensarmos um conceito sem restos, bem como a lembrança gadameriana de que precisamos fazer o caminho inverso: do conceito à palavra.

De nossa parte, apostamos que o conhecimento, que emerge das experiências de linguagens, permita que o estudante se veja diante de e mergulhe em um saber ético-estético expressivo e reflexivo, e, por meio dele, insira-se na tradição e se sinta sempre parcialmente em casa, pois ela só será sua quando se colocar como artífice desta própria tradição.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

A autoria é responsável pelos conteúdos do texto. Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Paulo Evaldo Fensterseifer – Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Maria Regina Johann – Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 1º out. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional De Educação. *Resolução nº 04, de 13 de julho 2010b. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 09 jul. 2010. Seção 1, p. 10. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 1 out. 2020.
- BRASIL. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em: 1 out. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.
- BRASIL. *Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 out. 2020.
- BRASIL. *Lei 5.692/1971*. Trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 out. 2020.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: out. 5 out. 2020.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1º out. 2020.
- BRECHT, Bertold. "Se os tubarões fossem homens." *Resistir Info*, maio. 2005. 1 site. Disponível em: http://resistir.info/brecht/tubaroes_homens.html. Acesso em: 20 jun. 2020. Acesso em: 10 out. 2020.
- BORGES, Jorge Luis. *Una brújula*. "Poesia Completa" Debolsillo. 3. ed. 2016. p. 183. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/50964/una-brujula>.
- ECO, Umberto. ECO – Entrevista de Roger Pol Droit ("LE MONDE"). *Folha de São Paulo*, Caderno +mais. São Paulo, domingo, 3 abr. 1994. Tradução Clara Allain. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/4/03/mais!9.html>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- FERRANTE, Elena. Entrevista a Luiz Zanin Oricchio. *Caderno de cultura do Jornal O Estado de São Paulo*, 30 de agosto de 2020. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,critica-a-vida-mentirosa-dos-adultos-reafirma-paixao-e-coragem-na-voz-de-elena-ferrante,70003418999>. Acesso: 23 out. 2020.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índices*. Tradução Enio Paulo Giachini. Revisão tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GRONDIN, Jean. Retrospectiva Dialógica à obra reunida e sua história de efetuação. In: ALMEIDA, Custódio Luís S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 203-222. (Coleção filosofia, 117).

GONZÁLEZ, Fernando J.; JOHANN, Maria R.; POSSANI, Taíse N. Área das linguagens na educação básica: conhecimento e especificidade. In: GASTALDO, Luiz F.; ARENHART, Lívio O.; ANGST, Francisco (Org.). *Formação continuada macromissionária*. Tubarão: Ed. Copiart, 2015. p. 453-468.

HEIDEGGER, Martin. A época da imagem do mundo. Tradução Paulo Rudi Schneider. In: SCHNEIDER, Paulo Rudi. *O outro pensar: sobre o que significa pensar? e A época da imagem do mundo*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. (Coleção filosofia; 17).

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. Parte I.

HERMANN, Nadja. O enlace entre corpo, ética e estética. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230051, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100243&lng=pt&nrm=iso

KUNZ, Elenor. Se movimentar. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (org.). *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. revisada e ampliada. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2014. p. 608-610.

LENINE, Oswaldo. *Paciência*. 1999. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lenine/47001/>. Acesso em: 10 out. 2020.

NUNES, Benedito. *Hermenêutica e poesia*. O pensamento poético. Organização Maria José CMPOS. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

ROHDEN, Luiz. Hermenêutica e linguagem. In: ALMEIDA, Custódio Luís S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica*. Nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 151-202. (Coleção filosofia, 117).

SAFATLE, Vladimir. Há situações em que é imoral pensar? O duplo fundamento insuficiente do ato moral. In: NOVAES, Adauto (org.). *Mutações*. A experiência do pensamento. São Paulo: Edições Sesc SP, 2010. p. 133-155.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 17 nov. 2020
Aprovado em: 05 abr. 2021

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

