

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

E79p Esteves, Marcella Gomes
Palavras em órbita, linguagem sem rumo: a confusão conceitual de linguagem na BNCC./ Marcella Gomes Esteves. – Santarém, 2024.
230 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Luiz Percival Leme Brito.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia, Doutorado em Educação.

1. Linguagem. 2. Linguagens. 3. Inflação terminológica. 4. BNCC. I. Brito, Luiz Percival Leme, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 407



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA**

MARCELLA GOMES ESTEVES

**PALAVRAS EM ÓRBITA, LINGUAGEM SEM RUMO:
A CONFUSÃO CONCEITUAL DE LINGUAGEM NA BNCC**

**SANTARÉM
2024**

MARCELLA GOMES ESTEVES

**PALAVRAS EM ÓRBITA, LINGUAGEM SEM RUMO:
A CONFUSÃO CONCEITUAL DE LINGUAGEM NA BNCC**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia/Polo Santarém - Universidade Federal do Oeste do Pará.

Orientador: Professor Doutor Luiz Percival Leme Britto

**SANTARÉM
2024**

Ficha catalográfica

MARCELLA GOMES ESTEVES

**PALAVRAS EM ÓRBITA, LINGUAGEM SEM RUMO:
A CONFUSÃO CONCEITUAL DE LINGUAGEM NA BNCC**

Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia/Polo Santarém - Universidade Federal do Oeste do Pará.

Orientador: Professor Doutor Luiz Percival Leme Britto

Data da defesa:

Banca examinadora:

Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto.

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi.

Profa. Dra. Rosângela Pedralli.

Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa.

Prof. Dr. Vicente de Souza Aguiar.

Agradecimentos

Ao meu orientador, o amigo e professor Doutor Luiz Percival Leme Britto, quem ensina ininterruptamente;

Aos profissionais da universidade Federal do Oeste do Pará que se esforçaram para proporcionar a concretização do primeiro Programa de Doutorado em Educação da região;

À FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas, agência que financiou a pesquisa por meio do convênio 09/2019;

À Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica (PROPPIT/UFOPA), que se dedicou para instituir a portaria 09/2023, que regulariza a prorrogação de prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa, nos casos de maternidade e de adoção.

Aos membros da banca examinadora de qualificação: à Professora Doutora Sinara Almeida da Costa; à Professora Doutora Márcia Cristina Greco Ohuschi; ao Professor Doutor Zair Henrique Santos; e ao Professor Doutor Vicente de Souza Aguiar.

À minha família.

RESUMO

Linguagem é um conceito comumente utilizado tanto no senso comum como nos textos acadêmicos. Devido à sua intensa utilização, parece ter ganhado uma dimensão cujas menções e utilizações já têm sentido óbvio tanto para quem a usa quanto para quem é o receptor do texto. Logo, lançando mão da proposição de Orlandi (2018), que, quando analisa a consciência pedagógica voltada à pesquisa, apresenta o estado de oscilação entre os estudos abstratos, que almejam a construção de teoria própria, e os estudos concretos, que colecionam técnicas empíricas. Sugere que, para superar a dicotomia entre o pedagogismo abstrato e o pedagogismo praticista, há que fazer autocrítica radical, questionando de forma sistemática os termos e as ideias tomados como primitivos, construindo estrutura teórica própria. A fim de realizar essa autocrítica, tomamos como base o termo primitivo Linguagem. E, partindo da Base Nacional Comum Curricular como objeto empírico, uma vez que concebemos tecer uma análise a partir da Micro-história, a qual permite analisar um documento como representante da totalidade de determinado contexto político e social, uma vez que estaria intrinsecamente relacionado àquela realidade, sendo ele a expressão dela (Rojas, 2012), temos como problema de pesquisa: qual o conceito de linguagem para a área da educação, representada pela BNCC? A partir do método indiciário (Ginzburg, 1989) – por meio do qual se examina levando em consideração os indícios, emblemas e os sinais –, objetivamos investigar o documento, realizando inquirições diretas ao seu texto, ou seja, constantes questionamentos acerca do que é dito, confirmando a intenção daquilo que se disse, revelando aproximações, confusões, inconsistências com o que se quis dizer, desconfiando das ausências e sumiços, reconhecendo digressões e paralelismos. Como resultados, constatamos inflação terminológica no entorno de “linguagem”, por dela se derivarem termos associados e correlatos, sejam as expressões no plural (múltiplas ou diferentes linguagens) ou as adjetivadas (linguagem cinematográfica, cartográfica, corporal), ou, ainda, os termos em aproximação semântica (língua, leitura, alfabetização, letramento). Confusões terminológicas que expõem um documento confuso e fragmentado. “Linguagem” foi compreendida enquanto língua, comunicação, transferência de informação, comando, código, símbolo, expressão, signo, representação, discurso, mensagem. Para além disso, os sentidos oferecidos aos termos em órbita de “linguagem” revelaram um documento alinhado com ideais neoliberais de educação, elencando como objetivo pedagógico a formação do aluno que contemple as necessidades mercadológicas, o tornando flexível às constantes demandas oriundas da reprodução do capital.

Palavras-chave: Linguagem. Linguagens. Inflação terminológica. BNCC.

ABSTRACT

Language is a commonly used concept, both in common sense and in academic texts. Due to its intense use, it seems to have gained a dimension whose mentions and uses already have obvious meaning both for those who use it and for those who receive the text. Therefore, using the proposition of Orlandi (2018), who, when analyzing pedagogical awareness focused on research, presents the state of oscillation between abstract studies, which aim to build their own theory, and concrete studies, which collect empirical techniques. In this sense, he suggests that, in order to overcome the dichotomy between abstract pedagogism and practical pedagogism, radical self-criticism is needed, systematically questioning the terms and ideas taken as primitive, building its own theoretical structure. In order to carry out this self-criticism, we have taken the primitive term Language as a basis. Based on the National Common Core Curriculum as an empirical object, since we conceive of an analysis based on microhistory, which allows us to analyze a document as a representative of the totality of a given political and social context, since it would be intrinsically related to that reality, being an expression of it (Rojas, 2012), our research problem is: what is the concept of language for the field of education, represented by the BNCC? Based on the indicative method (Ginzburg, 1989) - through which we examine taking into account clues, emblems and signs - we aim to investigate the document, carrying out direct inquiries into its text, i.e. constant questioning about what is said, confirming the intention of what was said, revealing approximations, confusions, inconsistencies with what was meant, distrusting absences and disappearances, recognizing digressions and parallelisms. As a result, we found terminological inflation around “language”, because associated and correlated terms are derived from it, whether expressions in the plural (multiple or different languages) or adjectives (cinematographic, cartographic, body language), or even terms in semantic approximation (language, reading, literacy, literacy). Terminological confusions that expose a confusing and fragmented document. “Language” was understood to mean language, communication, transfer of information, command, code, symbol, expression, sign, representation, discourse, message. In addition, the meanings given to the terms surrounding “language” revealed a document aligned with neoliberal ideals of education, listing as its pedagogical objective the training of students to meet market needs, making them flexible to the constant demands arising from the reproduction of capital.

Keywords: Language. Languages. Terminology inflation. BNCC.

SUMÁRIO

1 O PROBLEMA DA LINGUAGEM	15
1.1 Linguagem percebida nos dicionários comuns e específicos	15
1.2 Abordagens teóricas de linguagem	28
1.3 O problema da metáfora	34
1.4 Relevância da linguagem na educação	50
1.5 O currículo e a BNCC	54
1.6 O problema da linguagem na BNCC	61
2 OBJETIVOS E METODOLOGIA	70
3 CADÊ AS LINGUAGENS QUE ESTAVAM AQUI?	96
3.1 Linguagem/ns na BNCC	96
3.2 Linguagem/ns e Competência na BNCC	97
3.3 Linguagem/ns nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Etapa da Educação Infantil da BNCC	99
3.4 Linguagem/ns nos Campos de Experiência da Etapa da Educação Infantil da BNCC	101
3.5 104Linguagem/ns nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Etapa da Educação Infantil da BNCC	104
3.6 Linguagem/ns na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	114
3.7 Conclusões	116
4 LINGUAGEM, SUJEITO COMPOSTO	118
4.1 Introdução	118
4.2 Exame de paternidade	125
4.3 Gramática: sujeito oculto	131
4.4 Múltiplas personalidades	137
4.5 O fetiche da tecnologia	142
4.6 O despreparo do letramento	147
4.7 O excesso de lupa para a leitura	150
5 QUANDO O EM TORNO ENTORNA	155
5.1 Introdução	155
5.2 O dissonante conceito de linguagem no exemplo da música	160
5.3 A arte em desalinho: conceito de linguagem na área de arte da BNCC	163
5.4 Considerações Finais	175
6 A CONTA NÃO FECHA	176

6.1	Introdução	176
6.2	Linguagem matemática para a BNCC	176
6.3	Linguagem matemática para a Área da matemática.....	179
6.4	Implicações	187
6.5	Considerações finais	190
7	RECALCULANDO A ROTA	193
7.1	Introdução	193
7.2	O Berço da Fundamentação Teórico- Metodológica da Educação Geográfica	202
7.3	206O Rumo de “Linguagem” na Área de Ensino de Geografia.....	206
7.4	O Rumo De “Linguagem” na BNCC	211
7.5	Considerações Finais.....	216
8	CONSIDERAÇÕES ÚLTIMAS.....	218
	REFERÊNCIAS.....	220

APRESENTAÇÃO

Este trabalho nasce de antigas inquietações acerca da relação entre aprendizagem e linguagem, no âmbito da educação. Esforços para avançar nos estudos dessa temática se iniciaram no Trabalho de Conclusão de Curso, em 2011, quando se considerou a contribuição do ensino da Geografia para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Posteriormente, na dissertação do mestrado concluída em 2018, diante da compreensão da interdependência entre desenvolvimento da linguagem e aprendizagem de conteúdos escolares, o conceito de linguagem, para a mesma área de ensino, se tornou o objetivo mesmo de investigação.

Em ambos os momentos, o problema transitava entre os temas do currículo e as proposições didáticas, mas, principalmente, sobre os conceitos de língua e linguagem e a relação entre esses conhecimentos e a aprendizagem do aluno, inclusive em disciplinas que não reconhecem sua responsabilidade nesse processo, bem como o currículo e a aula.

Na primeira oportunidade, analisando as situações de aprendizagem sugeridas nos cadernos do currículo do estado de São Paulo, em que havia a prioridade para a competência da leitura e da escrita como princípio orientador geral, o componente curricular analisado apenas reproduzia sistematizações com conteúdo e exercícios, sem considerar a orientação específica ou seu papel para que os alunos pudessem ler e escrever com desenvoltura. Ficou evidente que a área de ensino de Geografia estava descontextualizada das resoluções gerais, sem propor atividades intencionais e dirigidas de procedimentos específicos para o exercício e a aprendizagem da leitura e da escrita, as quais parecia desconhecer.

Constatar que havia certo distanciamento entre o ensino de determinado conteúdo escolar e o reconhecimento da responsabilidade conjunta do desenvolvimento da capacidade linguística do aluno alimentou os questionamentos sobre se os professores sabiam (e como avaliariam) a relação entre essas coisas. No entanto, ficou evidente que antes de questionar o entendimento sobre a relação daqueles elementos, precedia saber como o conceito de língua e linguagem era concebido pelos docentes.

Na área do ensino de Geografia, em meados da década de 1980, além dos termos mais tradicionais como “linguagem cartográfica” ou “linguagem geográfica”, passou a ser constante a utilização das expressões “diferentes linguagens” ou “múltiplas linguagens”, principalmente relacionando-as a assuntos metodológicos da área. Nesse sentido, ficou estabelecido como objetivo na dissertação de mestrado investigar como a área entendia tal conceito, o que queria dizer o propor quando aludia a esses termos.

Foram muitos os termos (e seus correlatos) levantados e analisados na oportunidade da pesquisa de mestrado, tendo-se verificado que a grande maioria dos usos se mostrava sem qualquer fundamentação que evidenciasse os aspectos próprios da linguagem ou justificativa que explicasse o sentido do uso (distante do conceito de linguagem propriamente).

Além de perceber o uso desprezioso e sem rigor dos termos aludidos, ficou perceptivelmente demonstrado que, numa mesma área, havia sentidos distintos da mesma palavra e que, em alguns casos, a compreensão entre o significado real de linguagem e o uso atribuído eram consideravelmente distantes, resultando em consequências no próprio ensino.

Por conta de sua complexidade e importância na história humana, existem muitas concepções atribuídas à linguagem. Conforme Marcondes (2009), a discussão filosófica sobre a linguagem remonta, pelo menos, a Platão, que questionou a contribuição das palavras para o conhecimento, considerando o signo uma convenção. Observa o autor que Aristóteles, rebatendo a característica convencional da palavra, apresentou as *afecções da alma* enquanto aquilo que se entende pelos sujeitos independentemente dos signos atribuídos e que outros pensadores denominaram de ideia, conceito, símbolo (como Locke e a escola de Port-Royal).

O autor enfatiza que alguns pensadores, como Noam Chomsky e Steve Pinker, atribuem à linguagem a condição de característica inata do ser humano (é parte da natureza humana), diferentemente dos que acreditam que a linguagem se caracteriza por ter uma estrutura lógica, com regras específicas, como Richard Rorty e Saussure, ou dos que a consideram indissociável da cultura, como Humboldt, Benjamim Lee, Whorf e Sapir, e ainda dos que a valorizam enquanto experiência humana, como Wittgenstein e Austin. Destaca-se que cada compreensão de linguagem apresentada por esses pensadores clássicos influencia as mais variadas áreas da ciência (Marcondes, 2009).

Ainda existem outras muitas definições atribuídas ao conceito de linguagem que não consideram o processo do pensamento, chegando ao limite de desconsiderar o aspecto humano de sua essência conceitual. São perspectivas que se referem às condutas animais ou ao funcionamento de máquinas computacionais, como “linguagem das abelhas” e “linguagem algorítmica”, respectivamente.

Essa pesquisa está alicerçada no entendimento de que, na área educacional, a compreensão de linguagem é de natureza epistemológica, ou seja, sua importância está na origem e funcionamento da aprendizagem. O estudo sobre como o indivíduo aprende é intrínseco ao estudo da linguagem, pois trata-se de buscar compreender o pensamento e a ele está associado a linguagem.

Foi consideravelmente difícil, tanto no TCC e no mestrado como neste trabalho, debater o conceito de linguagem para possibilitar as análises investigativas, mesmo porque em nenhum dos trabalhos isso foi pautado como objetivo. No entanto, seu caráter intrinsecamente humano, sua relação com a língua e seu papel epistemológico para a aprendizagem sempre constituíram definição de linguagem, em todos esses estudos.

Diante das constatações na área do ensino da Geografia, as inquietações e problematizações acerca da compreensão de linguagem no campo educacional se estenderam para os outros componentes curriculares, sendo projetadas para o currículo escolar como um todo e se concretizaram no projeto de pesquisa para o doutorado, em que o problema ficou estabelecido na concepção de linguagem que emerge da área de ensino, considerando tanto as produções teóricas como as proposições curriculares e didáticas.

O objetivo de compreender o conceito de linguagem assumido pela área de ensino conduziu a determinação do objeto empírico para um objeto de estudo em que, ao mesmo tempo, 1) expressasse o conjunto de pensamento das disciplinas escolares, uma vez que se buscava um panorama da educação como um todo; 2) houvesse abrangência nacional, tendo em vista que a confusão conceitual não se restringe a uma região; e 3) manifestasse a atualidade, porém com carga de debate acumulado, pois se trata de compreender um fenômeno que vem acontecendo há décadas, com vistas a prevalecer.

Com essas características, a BNCC, que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2018, p. 7), atendeu a essa necessidade da pesquisa. Diferentemente de uma diretriz, a BNCC se instaura como lei, e essa normativa reúne o pensamento das variadas áreas da educação, ao mesmo tempo em que pretensamente estabelece um currículo comum para toda a educação básica.

Em uma busca na BNCC com a entrada “language” (abrangendo “linguagem” e “linguagens”), desconsiderando os títulos e cabeçalhos, foram registradas 315 ocorrências em que ora aparece a palavra sozinha, ora vem acompanhada de um adjetivo, dando-lhe significado divergente em diferentes graus. São eles os associados à língua (práticas de linguagem: oralidade, leitura e escrita; linguagens linguísticas) ou não (outras, novas, múltiplas, diferentes linguagens; linguagem artística, linguagem matemática, linguagem contemporânea, linguagem corporal).

Diante de profusão do uso do termo “linguagem”, interessava examinar sua dimensão e profundidade, considerando o efeito dessas adjetivações na área cuja propriedade de tal termo é tão vital – a educação – e examinar em que medida contribui ou prejudica no entendimento mesmo do fenômeno (se se pode dizer, nessas condições, que haveria um único fenômeno).

As duas próximas seções – primeira parte – tratarão especificamente do problema da linguagem, em âmbito geral e particularmente na BNCC, para contextualizar o objetivo da pesquisa e a escolha metodológica.

Na segunda parte desse documento, apresentam-se análises específicas considerando algumas áreas de conhecimento ou componente curricular da BNCC, focando como a questão da linguagem se manifesta em cada uma.

A composição dessa tese está estruturada por seções relativamente independentes, na forma de artigos, que podem ser lidos em qualquer ordem, mas que estão organizados na mesma sequência de exposição da própria BNCC. Os artigos estão formatados sob os critérios próprios do gênero e, embora alguns já tenham sido submetidos à apreciação de editores de livros e periódicos, mantivemos a padronização da formatação neste documento.

Como consequência a esse formato, por conta de os artigos compartilharem semelhante problematização, objetivos e metodologia, alguns textos parecerão repetitivos. Além das repetições textuais, será comum encontrar nos artigos a mesma referência bibliográfica e decidimos, por isso, organizá-las todas ao final deste trabalho.

1 O PROBLEMA DA LINGUAGEM

“Esse novo professor tem uma linguagem que afasta os alunos”.

Não há, nessa frase, para qualquer leitor pessoa, dificuldade nenhuma de compreensão. Nenhuma palavra traz algum tipo de confusão de uso ou dúvidas sobre seu sentido. Isso que o professor tem, seja o que for, é facilmente interpretável. Entretanto, podem surgir distinções: será que os estudantes se afastam dele porque sua linguagem seria obscena, grosseira, vulgar, apelativa ou seria porque se mostra formal, erudita, técnica, rebuscada, científica?

Ainda assim, independentemente de todos esses tipos citados, não há insegurança quanto à compreensão do termo “linguagem”, no uso em questão. Tomemos como afirmação que o referido professor use termos sofisticados e complexos em demasia, portanto, tem “linguagem” erudita.

Entretanto, “linguagem” é usado em contextos em que o uso não converge ao sentido anterior e, por consequência, outras locuções podem provocar hesitação a essa segurança de sentido em “linguagem”, como, por exemplo, nos casos de “linguagem corporal”, “linguagem cartográfica” ou “linguagem genética”.

Tais expressões trazem à tona compreensões no mesmo sentido usado em “linguagem erudita”?

“Linguagem de sinais”, “linguagem de programação”, “linguagem das abelhas” têm mesma linha de sentido de quando indagávamos o motivo de afastamento dos alunos perante o professor?

Por que “linguagem” pode ser usado em sentidos tão variados? Afinal, o que se entende por linguagem?

1.1 Linguagem percebida nos dicionários comuns e específicos

Linguagem é o tipo da palavra frequentemente referida, tanto no trato comum como em trabalhos acadêmicos, sem que seja necessário questionar ou explicar seu significado – é uma palavra que está no vocabulário comum, como água, fome tempo... E são inúmeros os usos que dela se fazem, não necessariamente representando a mesma ideia.

Para compreender o uso popular desse termo, verificamos as acepções presentes no dicionário geral da Língua Portuguesa, considerando suas diferentes significações e

aplicações; em seguida, examinamos as atribuições que lhe são oferecidas por dicionários especializados de áreas específicas, em que o senso comum deve ser evitado.

É preciso considerar, nessa análise, que verbetes do dicionário apresentam os sentidos estabelecidos no uso geral da língua, isto é, aqueles que se manifestam nos contextos em que a palavra aparece com frequência; já sua ordenação revela os desdobramentos das derivações semânticas, sendo que a primeira acepção seria a mais “original” – isto é, um sentido que se pode tomar como básico e do qual os demais derivam, por expansão contextual ou por processos metafóricos ou metonímicos. Sendo impossível transcrever todas as ocorrências e havendo implicações semânticas, políticas e conceituais na produção do verbebo, o dicionarista necessariamente realiza escolhas e imprime, mesmo que não explicitamente, um viés ideológico.

As acepções de *linguagem* oferecidas pelo dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), do qual partimos por considerá-lo um dicionário de referência do português brasileiro, são:

- 1 **LING** qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. <l. humana> <funções da l.>
- 2 **p.ext.** qualquer sistema de símbolos ou objetos instituídos como signos; código <l. da dança> <a l. das cores>
- 3 **p.ext.** sistema secundário de sinais ou símbolos criado a partir de uma dada língua <l. cifrada> <l. estenográfica>
- 4 **p.ext.** meio de comunicação natural próprio de uma espécie animal <a l. dos golfinhos, das abelhas, das baleias>
- 4.1 **freq.** o meio de comunicação por meio de signos orais articulados, próprio da espécie humana
- 4.2 **p.ext.** a capacidade inata da espécie humana de aprender e comunicar-se por meio de uma língua (no sentido de 'sistema')
- 5 **LING** m.q. língua (no sentido de 'sistema')
- 6 **p.met.** emprego particular de uma língua considerada do ponto de vista da relação entre o modo de expressão e o seu conteúdo <l. obscura> <l. ambígua>
- 6.1 maneira de exprimir-se própria de um povo, de uma área geográfica; linguajar; falar, fala, dialeto <a l. nordestina>
- 6.2 maneira de expressar-se própria de um grupo social, profissional ou disciplinar; jargão <l. palaciana> <l. técnica> <l. científica> <l. jurídica>
- 7 **INF** conjunto de símbolos mnemônicos, palavras e regras **us.** na construção de sentenças que expressam instruções para computadores
- 8 **LÓG** sistema formal de símbolos estabelecidos em função de axiomas, regras e leis que estruturam um enunciado

Já na primeira leitura, ainda abrangente, destacam-se duas linhas de força nos sentidos propostos pelo dicionário para *linguagem*. As acepções 1, 3, 4.1, 4.2, 5, 6, 6.1, e 6.2 relacionam-se, em alguma dimensão, com a ideia de língua (termo do qual se forma linguagem por derivação sufixal), tanto que, com alguma licença, seria possível a comutação

dos termos; aliás, as acepções 4.1, 4.2 e 5 compreendem linguagem e língua como sinônimos exatos; a acepção 3, por sua vez, identifica, ademais da própria língua, sistemas semióticos secundários cuja razão é a representação da língua em outra base material; e as acepções 6, 6.1 e 6.2 remetem para certos modos de realização social da língua (estilo, dialeto, jargão).

As acepções 2, 4, 7 e 8, por sua vez, mostram-se independentes da ideia de língua, supondo objetos instituídos como sistemas semióticos apartados, como é o caso da acepção 2, ou processos de transferência de informação biológica (acepção 4) ou sistema de regras estruturantes de processos (acepção 7 e 8). Tais derivações – e há outras que o dicionário não registra – resultam de tomar um aspecto particular da língua (o fato de ela estruturar-se num sistema representativo, que inclui unidades e regras combinatórias e de comportar um conteúdo simbólico) para identificar objetos ou processos que apresentam uma dessas características, embora não sejam a língua nem dela derivem. O fato de o dicionário ter a autoridade de chancela das formas e sentidos “legítimos” das palavras tende a fazer com que tais sentidos sejam tomados no uso comum como “verdadeiras” e, para além disso, como expressões diversas de uma mesma coisa.

É evidente que as derivações semânticas de um item lexical (e, mais fortemente se se considera de uma família lexical) são características da língua em movimento. De fato, a ressignificação de um termo por derivação metonímica ou metafórica é um dos processos mais intensos de produção de novos significados (como é o caso, por exemplo, de *janela* para referir a abertura de um novo espaço na tela de um computador – acepção ainda não constante no mesmo dicionário Houaiss). Entretanto, é preciso reconhecer que, nesse processo, embora a forma permaneça a mesma, o sentido é outro, realizado pela semelhança. A janela na tela do computador não guarda vínculo objetivo nenhum com “lugar por onde passa o vento” (“window”, em inglês; “ventana”, em espanhol), embora remotamente possa associar-se com “pequena entrada” (algo próximo de janela em seu sentido etimológico em português). Se isso não traz problema no uso comum da língua – e não traz –, é fator de complicação e distração quando se trata de estabelecer conceitos científicos e filosóficos.

Infelizmente, muitas vezes de forma descuidada e outras sem a devida explicitação da base epistemológica, o vocábulo *linguagem* – especialmente na forma plural *linguagens* – tem sido amplamente utilizado em áreas diversas, como comunicação, artes, psicologia, educação, para referir processos diversos que, não obstante sugiram alguma dimensão semiótica (seja no plano do processamento, seja no plano da expressão), pouco tem a ver com língua/linguagem ou, quando tem, ignoram o fato de que se trata de simbolismo de segunda ordem (isto é, signo

de signo). Sirvam de exemplo as expressões “linguagem fotográfica”, “linguagem audiovisual”, “linguagem digital”, “linguagem cartográfica”, “linguagem corporal”, entendidas como formas diversas de um mesmo fenômeno crucial – a linguagem.

A ideia de que a *linguagem* seria fenômeno único articulado em diversas facetas, ou com diferentes modalidades, mostra-se nítida na seguinte apresentação do conceito por Roxane Rojo (Rojo, 2006, p. 45; grifo acrescido), linguista de referência nos estudos de letramento no Brasil e consultora da equipe de elaboração da BNCC.

Com o desenvolvimento das novas mídias e tecnologias, os gêneros se transformaram em entidades multimodais, isto é, utilizam-se de **diversas modalidades de linguagem – fala, escrita, imagens (estáticas e em movimento), grafismos, gestos e movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si, para compor os textos**. Basta ver uma propaganda televisiva ou um videoclipe na internet, para constatar este fenômeno. Mesmo nas mídias impressas, como revistas, livros e jornais, podemos constatar esta multimodalidade. Basta abrir o livro didático ou uma revista para jovens para ver que as diversas modalidades de linguagem, hoje, constituem mutuamente os sentidos do texto.

Esses objetos a que a autora denomina “entidades multimodais” – porque se realizariam com o agenciamento integrado do que seriam modalidades de linguagem – não são objetivamente manifestações de um mesmo fenômeno (a língua/linguagem), sendo que alguns deles sequer se constituem como sistema semiótico, embora sejam coisas sobre as quais se realizam processos significativos. De fato, são produtos organizados da cultura humana e têm convenções estruturantes que determinam seus modos de ser e de funcionar. Não se pode compreendê-las como expressões de uma mesma coisa, sequer complementares, visto que são de naturezas distintas.

Retomando as análises dos verbetes, as acepções 3, 7 e 8 apresentam linguagem no sentido de representação posterior à primeira representação que é a língua, como sobreposição de códigos. Na acepção 3, criam-se códigos verbais, a partir da língua, com fins de restringir os falantes dessa mesma língua a um subgrupo. Na acepção 7, supõem-se símbolos a partir da língua, neste caso para orientar instruções de uso ou funcionamento de computadores. Semelhantemente ao que ocorre na acepção 3, na acepção 8, linguagem é considerada como o conjunto de símbolos específicos para facilitar a transmissão de uma ideia em um grupo determinado, como, por exemplo, na matemática. Nessas acepções, faz-se necessário diferenciar a 7 das demais por indicar, não experiência compartilhada entre humanos, mas uma técnica desenvolvida.

Além das diferentes acepções, o dicionário oferece “locuções”¹ constituídas com o termo nuclear *linguagem*:

linguagem algorítmica INF, MAT

linguagem na qual são especificados, com precisão e sob forma padronizada, os procedimentos numéricos e lógicos para um computador

linguagem artificial

aquela projetada especificamente para facilitar a comunicação em determinada área, como as línguas artificiais e linguagens científicas (da lógica, da matemática etc.)

linguagem corporal

modo de se mover e de gesticular próprio de cada pessoa ou animal, us. para comunicação com outras pessoas ou animais

linguagem de máquina INF

linguagem de programação de baixo nível na qual cada instrução é representada por um número expresso no sistema binário; código de máquina

linguagem de programação INF

código composto de um número conhecido de palavras ou de expressões obedecendo a um conjunto de regras fixas denominado sintaxe, e que podem ser encadeadas de modo a gerar uma série de instruções passíveis de ser interpretadas e executadas por um computador, formando então um programa

linguagem de programação de alto nível INF

linguagem de computador (C, PASCAL, FORTRAN, COBOL etc.) que visa facilitar a programação e cujas instruções correspondem, cada uma, a diferentes instruções de linguagem de máquina

linguagem de programação de baixo nível INF

linguagem de computador cujas instruções são expressas em códigos mnemônicos simples e cuja estrutura é baseada no modo de funcionamento de um computador ou de determinado tipo de computador

linguagem familiar LING, SLING

variante linguística falada no âmbito doméstico, cujas palavras ou expressões são empregadas na literatura, no teatro ou em atividades afins, quando é preciso recriar com realismo a atmosfera familiar cf. registro

linguagem figurada ESTL

linguagem que se caracteriza pelo emprego sistemático de figuras de palavra, esp. das que comportam mudança de sentido, como a metáfora, a metonímia etc.; linguagem simbólica

linguagem infantil LING

1 variante linguística própria das crianças muito pequenas ou de adultos, quando falam com elas

2 conjunto de palavras e expressões que entraram no léxico originadas de simplificações de vocábulos feitas por adultos, com o fito de ajudar a compreensão das crianças, ou que são efetivamente criações vocabulares infantis, freq. com redobro (p.ex.: *có-có* 'galinha', *pipi* 'pênis; urina', *au-au* 'cão', *mimir* 'dormir', *bumbum* 'nádegas' etc.)

linguagem interior

produção de frases pensadas, porém não expressadas

linguagem natural

aquela que surge e se desenvolve a partir de uma capacidade natural de uma espécie, como as línguas humanas e as linguagens animais

linguagem simbólica

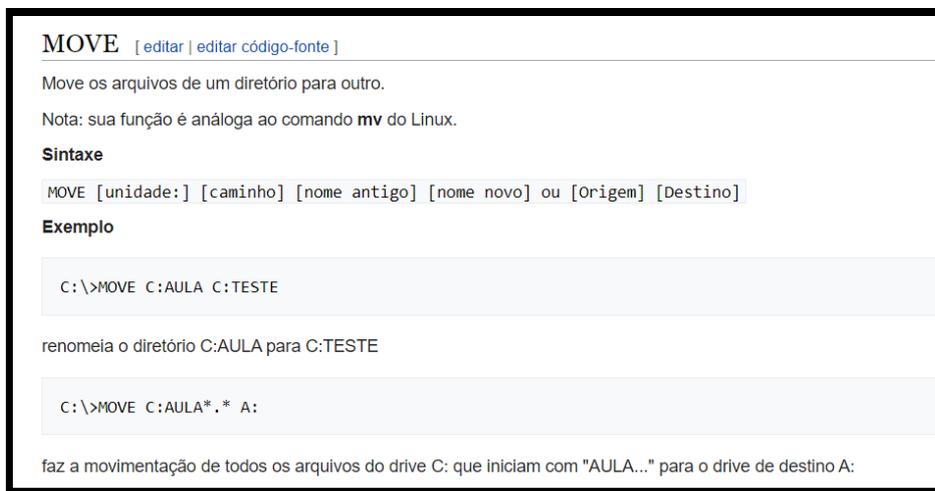
1 aquela que emprega símbolos, esp. no sentido de tornar claras e precisas as formulações (da lógica, matemática, química etc.)

2 ESTL m.q. linguagem figurada

¹ Locuções são a combinação de palavras constituindo um sema relativamente estabelecido, funcionando como uma “palavra semântica”; os dicionários costumam listar e registrar os casos de locução estáveis e comuns.

As locuções 1, 4, 5, 6, e 7 referem-se à área da informática e *linguagem* está no sentido de procedimentos, instruções, ou regras que geram comandos. Nessas situações, há um conjunto de símbolos que representam ações e são comparados com o conjunto de palavras com ordenação lógica que dão sentido a uma frase, formando uma sintaxe. É o caso, por exemplo, do Sistema MS-DOS da Microsoft: quando se tem o objetivo de mover um arquivo de lugar, é preciso digitar um conjunto de palavras ordenadas e símbolos variados, como uma “sintaxe”, para que o programa execute a tarefa, como na figura 1.

Figura 1 – Descrição do comando MOVE no sistema MS-DOS



Fonte: https://pt.wikibooks.org/wiki/MS-DOS/Lista_de_comandos#EDIT.

“Linguagem natural” é apresentada como a capacidade própria que animais e humanos teriam para desenvolver a linguagem, no caso dos animais, e a língua, considerando os humanos. Ao fazer essa sutil distinção, assume-se que os animais não têm propriamente língua, mas disporiam de uma “linguagem”, entendida como um conjunto sinais, gestos e expressões capazes de produzir comunicação ou efeito de comportamento sobre outro indivíduo da espécie. Quando se remete aos homens, torna-se implícita a sustentação teórica inatista da linguagem, segundo a qual todos os homens nascem com a capacidade de desenvolver uma língua. Ideia essa é apresentada pelo mesmo dicionário na acepção 4.2 do verbete linguagem.

Uma vez compreendida que a língua advém de uma carga genética pronta a ser desenvolvida, a locução “linguagem artificial” tem o sentido de se opor àquilo que seria natural, ou seja, a língua. Considera-se que, de forma arbitrária e intencional e não natural, é

construído um conjunto de símbolos para tornar possível e efetiva a comunicação dentro de uma área específica, no sentido de reduzir enunciados e de torná-la universal.

A locução “linguagem corporal” apresenta a ideia de que os movimentos do corpo ou gestos que se fazem por ele são usados para a comunicação entre pessoas ou animais. Desta maneira, a forma como o corpo se apresenta numa determinada situação contém uma ideia que pode ser transmitida e que, portanto, seria uma linguagem. Observa-se que o dicionário desprezou outras interpretações correntes de linguagem corporal, aquelas relativas ao movimento estético com o corpo e às manifestações de sentimentos e reações físicas cuja forma pode ser interpretada pela cultura, embora não haja em sua realização intenção comunicativa.

As locuções 8 e 10 referem-se à Linguística no sentido de atribuir à linguagem uma maneira de falar (doméstica ou infantil), com entonações e expressões próprias. Há evidente aproximação com o conceito de “registro linguístico”, ou seja, a marca da fala de uma criança é o uso de redobro para falar sobre animais, “au-au” e “cocó”, por exemplo. Trata-se das variações de uso de uma palavra, os modos como a palavra é usada em diferentes situações e lugares.

“Linguagem figurada” é a locução usada para designar quando o uso de figuras de palavras muda o sentido da mensagem, como as metáforas e metonímias. É própria da estilística, área que trata dos recursos expressivos da língua, denominando-a também de “linguagem simbólica”. Observe-se que se trata da mesma linguagem, mudando-se apenas o valor de uso em função do contexto enunciativo ou interpretativo (Diz-se “A” para valer “B”).

A “linguagem simbólica” fora da área da estilística, entretanto, é uma locução que remete ao uso de símbolos para tornar a mensagem mais clara e objetiva possível. Tem-se a pretensão de que o uso de símbolos seja imediatamente compreendido pelo usuário sem deixar dúvida da ideia apresentada, como os símbolos de “+”, “-” e “=” na matemática, por exemplo.

“Linguagem interior” nesse dicionário representa a ideia de falar para si, daquilo que se pensou, mas não foi falado nem demonstrado com expressões ou gestos os pensamentos. Esse conceito é crucial na psicologia do desenvolvimento, estando no cerne das discussões de Vigotski e Piaget.

Diante do exposto, linguagem tem seu conceito apresentado pelo dicionário em torno de duas principais ideias: comunicação e língua. Enquanto comunicação, linguagem é entendida ora como instrumento com o qual se comunica (acepção 1); ora pelas diferentes

maneiras de se comunicar algo (acepções 4). Associada à língua, linguagem é compreendida como conjunto de símbolos verbais ordenados (acepção 5) e, de forma análoga à língua, símbolos não verbais (acepção 2); símbolos secundários sobrepostos à língua (acepções 3, 7 e 8) ou, ainda, como a variedade de usos da língua (acepções 6). Linguagem, então, seria uma série de coisas como meio, sistema, estrutura, uso, símbolos ou códigos, expressão, língua, comando, comunicação.

As acepções podem apresentar maior ou menor aproximação entre si, entretanto são claramente de naturezas distintas. Essa gama de possibilidades, embora, como já realçado, seja resultado do movimento cultural da língua e das formas como os termos vão adquirindo significados e funções, fragiliza o conceito em si e, em alguns casos, necessita crucialmente do contexto. Por exemplo, a locução “linguagem simbólica” num determinado uso corresponde à permissão para falar ou escrever indiretamente, abstratamente, com mais recursos expressivos (estilística) e, em outro, uso é exatamente o oposto: sua origem está atrelada à necessidade de ser clara, objetiva e universal (lógica).

É possível identificar a relação existente entre algumas acepções e locuções, o que demonstra com maior detalhe a intensidade de força entre as ideias que orbitam em “linguagem”. Por exemplo, a acepção presente nas locuções “linguagem familiar” e “linguagem infantil” é a sexta em que o sentido atribuído é a relação entre modo de expressão e conteúdo. Nesse exemplo, está presente no campo da linguística, mais precisamente da sociolinguística, que estuda a variação linguística (quando se reconhece que a língua ganha formas próprias conforme a idade, o gênero etc.), mas percebe-se que “linguagem” está também na área de artes, biologia, lógica e informática, segundo o dicionário em questão.

Embora o verbete linguagem seja utilizado em diversas situações, não é um homônimo em que grafias iguais apresentam significados completamente diferentes (para a mesma grafia “rádio”, temos o aparelho de telecomunicação, o osso do antebraço e o elemento químico). Por mais variados que sejam os contextos em que se usa “linguagem”, na maioria das vezes, parece haver certa aproximação entre eles, e interessa saber o núcleo comum e os casos em que não há convergência.

Essas derivações são próprias da língua em movimento, especialmente em seu uso vernacular. Entretanto, é preciso analisá-las com propriedade em alguns espaços, cuidando de perceber que são vários os objetos conceituais ou contextuais por elas referenciados. No dicionário, classificadas como área da linguística, estão as acepções 1 e 5 quando há equiparação entre língua e linguagem e, então, o mesmo que (m.q.) língua pode ser

compreendido como “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc.” Ao aproximá-las em igualdade, entende-se que língua seria o signo convencional (códigos verbais) e, que somada aos outros signos (não verbais), comporiam o todo que seria a “linguagem”.

Essa acepção está inserida na ideia de que linguagem derivaria do princípio de uma relação humana em que uma “mensagem” (sentimento ou ideia) seja transportada de um ponto a outro, pessoa para outra (emissão – recepção). A linguagem, nesse sentido, é externa aos sujeitos (é meio, instrumento) e tem a função de tornar possível a transferência de informação (comunicação). Essa ideia tem sustentação na teoria empirista, atribuindo importância à experiência; estruturalista (semiótica) ampliando o entendimento sobre signo; e na teoria da comunicação, dando destaque ao que seria função da linguagem. Portanto, nesse sentido, a ideia de linguagem musical ou linguagem do corpo tem contexto em que possa circular; afinal, estão em conformidade com esse modelo conceitual do que entendem que é linguagem.

O dicionário apresenta os usos mais comuns da língua, mas essas acepções, colocadas como verdadeiras, acabam se transformando em senso comum, que toma o que se diz no dicionário como fato em si. Por detrás da pretensa neutralidade, há a postura ideológica do dicionarista e, especialmente, na área da linguística, o conceito de linguagem é motivo de muito dissenso. Ao aproximar as acepções de linguagem à comunicação e à sistematização e à organização de signos verbais e não verbais, optou-se por certas correntes de pensamento que podem desviar o conceito de linguagem para um único posicionamento, uma única verdade.

O uso popular das palavras e suas modificações e apropriações pela sociedade ao longo do tempo não são objeto de crítica nem de análise deste texto. As acepções selecionadas pelo dicionário comum têm sua razão de ser e estão, de certa forma, relacionadas por aproximação ao significado de linguagem.

No entanto, no campo da Educação, em que o conceito está diretamente relacionado com ensino, sua utilização com base no senso comum é, no mínimo, inapropriada. É preciso compreender o entendimento do significado de linguagem presente nos debates educacionais e suas consequências para o ensino.

Uma vez analisado como aparecem os principais usos da palavra na sociedade de forma geral, intentou-se buscar como o termo é apresentado nos dicionários específicos de algumas áreas do conhecimento cuja compreensão é salutar, como na filosofia da linguagem, na psicologia e na linguística.

Diferentemente do dicionário comum em que se listam as acepções de acordo com o uso mais comum, nos dicionários especializados há que expor como o conceito tal como compreendido por determinada área, acompanhado de contextualização, dentro da perspectiva teórica do verbetista.

Assim, por exemplo, no dicionário de filosofia da linguagem de Japiassu, “linguagem” aparece em dois aspectos – um geral e um específico da filosofia.

Linguagem (do lat. *Lingua*) 1. Em um sentido genérico, pode-se definir a linguagem como um sistema de signos convencionais que pretende representar a realidade e que é usado na comunicação humana. Distingue-se, em algumas teorias, a língua empírica, concreta (p. ex., o português, o inglês etc.), da linguagem como estrutura lógica, forma e abstrata, subjacente a todas as línguas. Teorias como a de Chomsky, p. ex., buscam nesse sentido a determinação de universais linguísticos que constituíram precisamente essa estrutura. Algumas teorias valorizam mais o aspecto mais comunicacional da linguagem, considerando que isso define sua natureza; outras definem a linguagem como um sistema de signos cujo propósito é a referência do real, a representação da realidade. 2. A linguagem torna-se um conceito filosoficamente importante, sobretudo na medida em que, ao partir do pensamento moderno, passa-se a considerá-la como elemento estruturador da relação do homem com o real. A partir daí afirma-se mesmo a natureza intrinsecamente linguística do pensamento, discussão essa que permanece em aberto ainda hoje na filosofia. Igualmente, uma vez que toda teoria tem necessariamente uma formulação linguística, o problema da natureza da linguagem e do significado passa a ser de grande importância para a epistemologia (Japiassu, 2008, p. 169-170).

No sentido mais generalizado, linguagem é conceituada com características muito próximas ao conceito de língua, e essa aproximação é confirmada quando, no dicionário, encontra-se a ressalva de que existem teorias que tratam a linguagem como língua empírica e outras teorias que a consideram como o conjunto de características comuns de todas as línguas. Assumem-se também compreensões distintas sobre a função da linguagem, voltadas ao aspecto comunicacional ou para a representação da realidade.

No sentido filosófico, há necessidade de contextualizar o termo e admite-se que, na modernidade, “linguagem” ganhou o lugar de sustentação na relação entre o ser humano e o mundo. A partir desse momento, assume-se que a natureza do pensamento é linguística e que, portanto, sua importância é de ordem epistemológica.

No dicionário de psicologia de Doron e Parot, a definição é a seguinte:

No uso científico, este termo designa a capacidade, de que é dotado, todo ser humano normalmente constituído, de aprender a utilizar um ou vários sistemas de signos verbais para se comunicar com seus semelhantes e para representar o mundo para si mesmo. Capacidade da espécie humana, de caráter universal, a linguagem deve ser distinguida das línguas naturais e da fala. A língua natural é o sistema particular de signos adotado por uma comunidade; apresenta caráter social e histórico. O termo fala, enfim, designa os comportamentos concretos do emprego da língua por um indivíduo. Distinguir-se-á, ainda, a linguagem da “língua”, conceito introduzido por F. de Saussure (1916) para designar as características comuns ao

conjunto das línguas naturais. O próprio estatuto da linguagem continua a constituir objeto de amplos debates científicos. Uma primeira corrente considera essa “faculdade” como a característica definidora da humanidade: ela é que teria permitido o desenvolvimento do conjunto das potencialidades humanas. Graças às mutações genéticas aleatórias, o homem teria sido dotado de um equipamento biológico específico, que o torna apto a produzir e a compreender todo o tipo de frase. É especialmente essa competência inata que a gramática gerativa de N. Chomsky se esforça para descrever. Numa ótica mais “evolucionista”, uma segunda corrente considera, pelo contrário, a linguagem como uma consequência do desenvolvimento cognitivo. Para J. Piaget (1946), o ser humano seria dotado de poderosas capacidades funcionais, que tornariam possíveis a emergência de uma função simbólica geral, da qual a linguagem não seria senão um aspecto. A essas correntes que enfatizam a determinação interna da linguagem, opõe-se aquelas que nelas veem sobretudo o complexo produto de aprendizagens acumuladas pela humanidade no decorrer de sua história. Adotada em especial pelo behaviorismo essa posição foi particularmente desenvolvida pelos partidários do interacionismo social (L.S. Vygotsky, 1934). Para esses o processo de hominização caracterizou-se inicialmente pelo desenvolvimento de novas formas de cooperação social (de novas atividades), que tornam possível a utilização de instrumentos, e, depois, o desenvolvimento da linguagem. No plano funcional, as duas primeiras correntes consideram a linguagem antes de tudo como instrumento de representação, enquanto as outras duas veem-na primeiramente como sistema de comunicação, isto é, um sistema de ação sobre os congêneres.

Em psicolinguística, a aquisição da linguagem pela criança constituiu objeto de três principais tipos de estudo. Os primeiros descrevem os estágios de produção espontânea das unidades e estrutura da língua materna, a partir das holófrases (cerca de 15 meses) até as frases complexas (por volta dos 5 anos). Os segundos têm a ver com o desenvolvimento (mais tardio) de estratégias de compreensão dos enunciados produzidos no ambiente. Os terceiros dizem respeito aos mecanismos que se instalam (ainda mais tardiamente) para produzir discursos complexos, adaptados às diferentes situações de comunicação. As aquisições observadas constituíram objeto de diferentes tipos de explicação. Na opção chomskiana, a criança seria dotada de uma capacidade inata (dispositivo de aquisição da linguagem) e as etapas da aquisição da linguagem constituiriam simples processo de emergência, dependendo do grau de maturação do sistema nervoso central. Na opção piagetiana, seria a conclusão do período sensório-motor (em particular o acesso à permanência do objeto) que tornaria possível o aparecimento da linguagem, sendo também as aquisições posteriores condicionadas pelo desenvolvimento cognitivo geral. Na concepção interacionista, a aquisição da linguagem é descrita como uma sucessão de aprendizagens sociais, que sobrepoem às aquisições cognitivas as significações histórico-culturais elaboradas pelo grupo (segundo sistema de sinalização). A psicologia da linguagem estudou particularmente os efeitos produzidos pela interiorização desse segundo sistema: reorganização da memória e dos processos perceptivos, regulação da ação, e estruturação da personalidade.

Por extensão o termo linguagem designa também os sistemas de notação utilizados por certas disciplinas formais (“linguagem matemática”), assim como para a programação dos computadores. No uso corrente, designa às vezes todo o código de comunicação (a “linguagem dos animais”), ou ainda todo sistema de interpretação de produções culturais (“a linguagem da arquitetura”) (Doron; Parot, 1991, p. 467-468).

Para este dicionário de psicologia, “linguagem” corresponde à capacidade de usar o sistema de signos verbais para representar a realidade e se comunicar. Nesse sentido, sua compreensão está mais relacionada aos mecanismos que mobilizam a língua. Ao afirmar que linguagem não é língua natural (idioma), não é fala (emprego da língua) e não é linguagem da

língua (características comuns ao conjunto das línguas), tem-se que linguagem está relacionada ao potencial de aprender e usar a língua, a competência.

Entretanto, reconhece-se que não há propriamente um consenso sobre o estatuto da linguagem, apresentando-se quatro teorias: a que considera “linguagem” como faculdade que define a humanidade (F. Saussure); a que vê “linguagem” como equipamento biológico que permite e sustenta o desenvolvimento da língua (N. Chomsky); a que entende “linguagem” como resultado das capacidades funcionais do indivíduo (J. Piaget); e a que tem “linguagem” como resultado das aprendizagens acumuladas pela interação humana (L. Vigotski).

Ao observar o desenvolvimento da linguagem da criança (desde as falas espontâneas, passando pela compreensão dos enunciados e chegando à produção de discursos), diferentes explicações foram apresentadas. Na concepção saussureana (Saussure, 2006), linguagem é essencialmente um fenômeno sociológico e sua aquisição seria por incorporação da própria cultura. Na teoria chomskiana (Chomsky, 2005), essa evolução decorreria da manifestação das necessidades do indivíduo e depende da reação de seu organismo, diferentemente do que postula a teoria piagetiana (Piaget, 1986), que considera que essa seria a trajetória esperada no período sensorio-motor (permanência do objeto) com a capacidade de representar mentalmente. Já conforme a corrente da psicologia do desenvolvimento vigotskiana (2009), “linguagem” seria o resultado das aprendizagens sociais atuando na memória, percepção, ação e personalidade do indivíduo.

Além de realizar essas distinções, o dicionário em questão apresenta as extensões de significado que o termo apresenta em outros ramos de estudos, assumindo que “linguagem” pode ser todo o código de comunicação (considerando a existência de linguagem em animais) ou todo sistema de interpretação de produções culturais (modo de compreender o real de uma determinada área) ou, ainda, qualquer sistema de notação de alguma disciplina (representação de ideias em símbolos).

Essa aproximação com o termo / conceito(s) “linguagem”, ainda que apresente as teorias mais importantes para explicar o fenômeno da linguagem na psicologia, toma para si a ideia de que a linguagem seria a capacidade de usar a língua para representar a realidade e que serve para a comunicação humana. Não é a língua e não é a fala. Portanto, seu conceito está mais próximo da ideia dos processos da mente que mobilizam a língua, sejam eles cognitivos, genéticos ou sociais.

Já no dicionário de Linguagem e Linguística, encontra-se a seguinte definição de faculdade de linguagem (não há o termo sozinho):

Nossa capacidade biológica de usar a linguagem. Os seres humanos são as únicas criaturas do mundo que utilizam a linguagem; portanto, muitos linguistas e não-linguistas concluíram que devemos ser dotados de algum equipamento biológico específico para a linguagem, algum equipamento que não existe, ou praticamente não existe, nas outras espécies vivas: a nossa faculdade de linguagem – o linguista suíço Ferdinand Saussure usou para isso o termo *langue*, mas essa denominação é hoje pouco empregada.

Mas essa conclusão foi questionada em dois sentidos. Por um lado, alguns experimentadores tentaram ensinar outras espécies, geralmente macacos, a usar alguma versão simplificada da linguagem humana – na maioria das vezes, uma versão de língua de sinais – e, não obstante os sérios problemas de metodologia e interpretação envolvidos nesses estudos, alguns observadores estão hoje dispostos a aceitar que essas criaturas apresentam, de fato, uma capacidade, muito limitada, de usar a linguagem – embora os críticos dessa conclusão sejam numerosos e duros. Por outro lado, psicólogos como Jean Piaget e Jerome Bruner sustentaram que nossa faculdade de linguagem, embora seja reconhecidamente real, não é de modo algum uma parte distinta e isolada de nossa herança biológica, mas simplesmente uma manifestação a mais de nossas habilidades cognitivas de uso múltiplo.

Seja como for, a opinião majoritária entre os linguistas, no momento, é que nossa faculdade de linguagem é real, e que ela é, pelo menos, muito distinta de todas as nossas outras capacidades cognitivas, e que precisa ser o resultado biológico de algum tipo de evolução peculiar no cérebro dos nossos antepassados. É essa crença que subjaz a certo número de célebres tentativas de dar conta de nossas habilidades que envolvem o uso da linguagem, entre as quais incluem a hipótese genética da linguagem, a hipótese do inatismo chomskiana, a hipótese do bioprograma de Bickerton, e até mesmo a busca de uma gramática universal.

Um tema constante nessas investigações é o tema da modularidade. Chomsky e outros defenderam por muito tempo que nossa faculdade de linguagem deve consistir num número de subcomponentes especializados e amplamente independentes, que interagem de maneiras específicas para produzir o nosso comportamento linguístico, no seu todo. Mais recentemente, porém, começou-se a questionar se nossa faculdade de linguagem, encarada como um todo, deveria ser tomada como uma parte de nosso equipamento mental. Em vez disso, eles sugeriram que os vários aspectos do uso linguístico podem ter origens evolucionárias inteiramente distintas, e que aquilo que chamamos de nossa faculdade de linguagem é provavelmente um epifenômeno; isto é, uma unidade meramente superficial que, de fato, resulta na interação de várias estruturas e processos no interior de nossos cérebros, muitos dos quais não ficam de maneira alguma limitados ao comportamento linguístico. Com certeza, esses debates continuarão por mais tempo.

O estudo de todos os aspectos biológicos de nossa linguagem é às vezes chamado *biolinguística* (Trask, 2004, p.105-106).

Especificamente no dicionário de linguagem e linguística, a explicação do significado do termo interessa por dois motivos: por ser uma área do conhecimento que é imediatamente associada à questão da linguagem; e por ser denominado por “*linguagem e linguística*”, ou seja, por assumir de antemão uma distinção entre esses significados.

O dicionário em questão não apresenta um verbete para “*linguagem*”, mas para “*faculdade de linguagem*”, a qual corresponderia a uma capacidade de usar a linguagem que é exclusiva dos humanos. Na sequência, apresenta contra-argumentos a essa ideia, destacando

que alguns animais poderiam aprender língua de sinais, de modo que a linguagem não seria algo isolado, mas a manifestação das habilidades cognitivas humanas.

Entretanto, assume que há consenso em torno da ideia de que a linguagem seria o resultado de alguma evolução cerebral dos antepassados humanos (hominídeos) e oferece teorias se esforçam para explicar esse fenômeno. Assim, para a hipótese evolucionista da linguagem, teria ocorrido, durante o processo evolutivo do ser humano, uma mutação genética capaz de gerar sua capacidade de imaginar. Para a teoria inatista, os indivíduos humanos teriam a predisposição congênita para o desenvolvimento do sistema linguístico pré-definido em sua forma e possibilidades. Para a hipótese do bioprograma de Bickerton, ao estabelecer as características comuns entre as línguas crioulas, infere-se que todo ser humano dispõe de uma estrutura pronta para o desenvolvimento de uma língua, podendo estabelecer um conjunto de princípios linguísticos universais que formariam a gramática universal.

Esse dicionário condiciona sua explicação a um período para assumir tal consenso e opta por explicar a linguagem circunscrita às teorias que se aproximam da ideia de inatismo, representada pela teoria chomskiana, ainda que faça referência a Saussure em sua contextualização. Nessa direção, pretere-se a ideia de linguagem enquanto social e individual ou como resultado de interações sociais.

Os dicionários analisados servem de exemplo para a constatação da vasta compreensão que se tem de linguagem, mesmo em áreas mais específicas. Ainda que, assumindo que o conceito é algo em debate e que é necessária a devida contextualização para tratar dele, a linguagem é entendida nessas áreas do conhecimento de formas diferentes: como condição ao pensamento (pensamos português); como capacidade ou potencial para usar a língua; ou como instrumento biológico.

1.2 Abordagens teóricas de linguagem

A linguagem realiza-se por diversos aspectos, de ordem tanto fisiológica quanto psíquica e social: “pela complexidade e pela diversidade dos problemas que levanta, a linguagem tem necessidade da análise da filosofia, da antropologia, da psicanálise, da sociologia, sem falar das diferentes disciplinas da linguística” (Kristeva, 1969, p. 20). Como característica essencial do humano, a linguagem é objeto de estudo de muitas áreas do conhecimento e, por consequência, sua definição está dispersa e dissonante entre as diferentes

áreas que estudam o tema e, também, no interior delas. Muitas aproximações que são feitas em torno do termo linguagem se mostram prejudiciais à sua essência conceitual.

Essa seção tem o intuito de erigir brevemente algumas teorias que inspiram ou sustentam os sentidos atribuídos à linguagem. Esses sentidos advêm não apenas da própria transformação da língua, mas como resultado das distintas formas de pensar sobre o mundo e sobre o humano. Serão apresentadas pequenas abordagens de diferentes compreensões teóricas acerca dos sentidos frequentes de linguagem. Ainda que se reconheça os limites desse tratamento superficial, temos, com essa prospecção, o objetivo de apresentar uma síntese sobre como determinados autores e linhas teóricas trataram a questão da linguagem e podem estar relacionados com os vários sentidos que se têm dela, sem com isso contestá-las, tampouco hierarquizá-las, até porque compreendemos o movimento resultante das influências de umas sobre as outras.

Tem-se, desde a herança grega, pensadores dedicados a estudar a linguagem na sua relação com o pensamento. O questionamento platônico sobre a contribuição da palavra para o conhecimento da realidade foi fonte de muitas pesquisas sobre o tema, por exemplo. Rebatendo Platão, que acreditava que a linguagem era fonte de erro por ser essencialmente resultado do convencionalismo, Aristóteles propõe que o estudo do significado dos signos deva ser realizado através da relação entre pensamento e realidade, procurando definir a natureza do conceito (afecções da alma). Da solução aristotélica nascem duas linhas filosóficas – a que estuda a relação entre pensamento e linguagem e a que estuda a função comunicacional da linguagem (pois se fala do real para alguém).

O conhecimento é da ordem do conceito e não da linguagem. Conceitos são representações mentais, de natureza subjetiva, interior, de uma realidade externa, objetiva. O conhecimento que se constitui pelo pensamento antecede a linguagem e é autônomo em relação a ela. A linguagem expressa, portanto, um pensamento que se constitui de maneira prévia e autônoma em relação à sua expressão linguística (Marcondes, 2009, p. 373).

Segundo Marcondes (2009), a noção de que as palavras prejudicavam o pensamento / o conhecimento por conta de sua arbitrariedade passou a ser contestada por alguns teóricos. Na segunda metade do século XVII, a Escola de Porty-Royal considerava mais importantes as ideias que acompanham os signos e não os signos em si, na proposta de conhecer as coisas por intermédio das ideias. Inspirado nessa noção, Locke defende que as ideias é que são responsáveis por dar conteúdo cognitivo às palavras, pois elas – as ideias – representam as coisas e advêm da percepção sensorial, da ordem do sensível, originárias da experiência. Portanto, os homens usam as palavras como signo de seu pensamento, de suas ideias. Por essa

compreensão, o autor desenvolve sua teoria de comunicação em que a palavra passa a ser veículo por excelência.

São as ideias que dão conteúdo cognitivo às palavras, que são signos convencionais das coisas. As ideias representam as coisas porque se originam, em última instância, da experiência, da percepção sensível das coisas, dos processos de generalização, abstração e reflexão. Portanto, as palavras nos remetem às coisas por intermédio das ideias (Marcondes, 2009, p. 970).

Interessado em compreender o significado das ideias por determinação experimental, Pierce apresenta seu método pragmático, negando a ideia de que o pensamento pode interpretar a si mesmo, ele apenas opera em termos de signo. Nesse sentido, dedica-se a distinguir os signos em suas diferentes dimensões: ícone (imitação do objeto); índice (relação com o objeto); e símbolo (associação ao objeto); nascia aí o estudo de todos os possíveis signos (objetos e fenômeno) – a semiótica.

O ícone não tem conexão dinâmica alguma com o objeto que representa: simplesmente acontece que suas realidades se assemelham as do objeto e excitam sensações análogas na mente para a qual é uma semelhança. Mas, na verdade, não mantém conexão com elas. O índice está fisicamente conectado com o seu objeto: forma, ambos, um par orgânico, porém a mente interpretante nada tem a ver com essa conexão, exceto o fato de registrá-la, depois de ser estabelecida. O símbolo está conectado ao seu objeto por força da ideia da mente que usa o símbolo, sem a qual essa conexão não existiria (Pierce, 2005, p. 73).

Compreendendo que os signos são vários, Saussure defende que especificamente o signo linguístico é arbitrário e só pode ser definido em sua relação com os outros signos dentro do sistema. Para ele, a língua, objeto de estudo da linguística, é apenas parte da linguagem, e o signo linguístico é a ligação arbitrária de um conceito a uma imagem acústica sob o contrato da comunidade, tornando-a parte social da linguagem. Em oposição à compreensão da língua enquanto representação mental ou comunicação, Saussure a concebe como sistema que organiza os signos para tornar possível tanto um quanto o outro (referência e comunicação).

A língua é um sistema de signos que exprimem ideias e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas (Saussure, 2006, p. 24).

Chomsky (2005), desde suas primeiras proposições, observou que o uso da linguagem pelo ser humano é produto de organização mental individual, o que o caracteriza seus estudos como internalista. Ao considerar a linguagem humana como característica biológica, o autor desenvolve o que ficou conhecido por Gramática Gerativa, segundo a qual o ser humano é dotado de capacidade para operar com regras do funcionamento da língua (gramática

universal), e isso resulta em uma infinidade de possibilidades de construir frases. O linguista defende que o ser humano tem criatividade inata de produzir novas sentenças a partir da oferta finita de conhecimentos.

Em outro sentido, preocupado em estabelecer a relação entre linguagem e pensamento, Vigotski (2009), em seus trabalhos de psicologia experimental, conclui que pensamento e linguagem têm linhas de desenvolvimento independentes, mas que se cruzam aproximadamente aos dois anos de idade e passam a ser interdependentes, tornando o pensamento verbalizado e a fala intelectualizada. Ele atribui ao interacionismo ser o elemento fundamental do desenvolvimento dos conceitos do indivíduo, uma vez que, diante da oferta de vocabulários oriundos do mundo dos adultos, a criança passa a desenvolver uma linguagem interior que culmina na tomada de consciência.

O relativismo linguístico se afasta ainda mais dos estudos de caráter biológico da linguagem, para defender que a linguagem é fundamentalmente de caráter histórico e cultural, inaugurando a área de estudo da antropologia linguística. Há, nessa hipótese, interdependência entre cultura e linguagem, como forma de expressão da cultura, porque o povo compreenderia sua realidade de acordo com as estruturas gramaticais e semânticas de sua língua.

A compreensão de um simples poema, por exemplo, envolve não apenas a compreensão de cada palavra tomada individualmente em seu significado comum, mas uma compreensão mais completa da vida da comunidade tal como se reflete nas palavras, ou tal como é sugerida pelas suas tonalidades (Marcondes, 2009, p. 1149).

Rompendo com a tradicional compreensão de que o significado é estabelecido pela forma da sentença e pelo sentido e referência de seus componentes, Wittgenstein (1979) adota a noção de jogos de linguagem, em que se considera que o significado se dará pelo uso das expressões linguísticas em determinados contextos e sua consequência nesses contextos. Ele atribui à linguagem caráter dinâmico e constantemente mutável, já que inserida no jogo precisa ser analisada conjuntamente com os jogadores e as regras daquele jogo específico.

De futuro, chamarei muitas vezes a vossa atenção para aquilo que chamarei de jogos de linguagem. Estes são maneiras mais simples de usar os signos do que as da nossa linguagem altamente complicada de todos os dias. Os jogos de linguagem são as formas de linguagem com que a criança começa a fazer uso das palavras. O estudo dos jogos de linguagem é o estudo de formas primitivas da linguagem ou de linguagens primitivas. Se pretendemos estudar os problemas da verdade e da falsidade, de acordo e desacordo de proposições com a realidade, da natureza da asserção, da suposição e da interrogação, teremos toda a vantagem em examinar as formas primitivas da linguagem em que estas formas de pensamento surgem, sem o pano de fundo perturbador de processos de pensamento muito complicados. Quando examinamos essas formas simples de linguagem, a névoa mental que parece encobrir o uso habitual da linguagem desaparece (Wittgenstein, 1992, p. 47).

Contrário à ideia de que a linguagem seria instrumento de comunicação, a fenomenologia heideggeriana aponta que a linguagem não pertence ao indivíduo, mas ao contrário, ele pertenceria à linguagem. Nessa perspectiva, a linguagem é a casa do Ser, e a relação entre o indivíduo e o Ser se dá através da linguagem, pois o Ser tem acesso à linguagem no processo do pensar. Poetas e pensadores consumam a manifestação do Ser.

Para Heidegger, a linguagem dos poetas, livre da influência metafísica e epistemológica, encontra-se mais próxima do Ser, é capaz de expressar o sentido do Ser de forma mais autêntica – “Ser significa, no fundo, para os gregos, presença (Anwesenheit)” (Introdução à metafísica, 1935) (Marcondes, 2009, p. 2132).

Também avesso à ideia de que linguagem é instrumento ou ainda que fosse hábitos mudos do pensamento, Foucault (2002) entende linguagem como o elo entre a palavra e as coisas e defende que por ela o sujeito é, ao mesmo tempo, enunciador e enunciado, fundamentando a importância histórica de sua tese. Para ele, as diferentes formações discursivas em diferentes períodos revelam o que foi dito e também o que não foi, caracterizando o discurso não só como o manifestante do desejo, mas também como objeto do desejo. Os limites e cerceamentos confirmam o controle, a organização e a seleção de discursos, o que gera expectativa de poder.

Oferecendo centralidade ao sujeito, Volóchinov (2019) escolhe refletir sobre o que é língua e linguagem a partir de seu surgimento e desenvolvimento, assumindo ser um caminho complexo pela falta de possibilidades de estudo². Para defender que a língua e a linguagem são produtos sociais, o autor resgata que a atividade coletiva aos homens primitivos era essencial à sobrevivência e que só foi possível mediante convergências de compreensão sobre os fatos vividos por eles, e “essa comunicação não somente contribuiu para a organização do trabalho, mas também possibilitou a organização do trabalho social, mas também possibilitou a organização do pensamento social, da consciência social” (Volóchinov, 2019, p. 249).

Entendida nesse aspecto exterior, a língua cumpre função comunicativa, mas é definida como condição de existência para a consciência do ser humano, num aspecto interior, porque se tirarmos da mente as palavras, as representações visuais ou sonoras restariam apenas “uma completa não existência, semelhante ao estado de inconsciência ou de sono sem sonhos” (Volóchinov, 2019, p. 254).

² Ademais a essa dificuldade, acrescenta-se o fato igualmente problemático em Vigotski, por termos na mesma denominação do russo *iazik* para as palavras língua e linguagem.

Esse fluxo de palavras vitais à consciência ficou denominado pelo autor como linguagem interior e contribui para a forma de compreender o mundo naquele indivíduo, e a troca desses mundos interiores, externamente, é que estabelece a relação dialógica, pois “o discurso interior é aquela esfera, aquele campo, no qual o organismo passa do meio físico para o meio social. Aqui ocorre uma sociologização de todas as manifestações e reações orgânicas.” (Volóchinov, 2019, p. 257).

Para além das discussões acerca das compreensões de linguagem que expusemos, há outros olhares que defendem a existência da linguagem animal, com ênfase na comunicação por sons ou por gestos. A etologia, que estuda o comportamento animal, observa os eventos de estímulo e reação entre os animais mamíferos e concebe que há necessidade de dedução para compreender as ações, sons e gestos entre eles, observando seus órgãos de sentidos e conferem a isso linguagem pré-verbal. Quando se trata das observações com os golfinhos, haveria uma diferenciação: não se assume que eles tenham linguagem tal e qual os humanos, mas defende-se que não tem semelhança com a comunicação entre gatos, por exemplo. Os gatos teriam linguagem analógica, com dependência de interpretação de sinais, gestos e feições, enquanto o humano teria linguagem digital dependente de signos inteligíveis; os golfinhos teriam algo como uma linguagem digital primitiva, próximo talvez da música (Batenson, 2008).

A música, em determinadas proposições, é interpretada como linguagem, capaz de comunicar estados emocionais (com significados simbólicos). Na psicanálise, se entende que o inconsciente funciona com linguagem simbólica por imagens ou padrões mentais e que consiste no que foi percebido no ambiente, sem estar associado à palavra.

Baseado nisso, pode-se argumentar que os sons também podem ganhar significados além daqueles fundamentais à sua existência (normalmente manifestos e óbvios) e apropriarem-se de conotações e nuances indiretas, representando ideias, conceitos, emoções e sentimentos, e assumindo uma função simbólica a qual muitas vezes é comunicada de/para o inconsciente (Penha; Junior, 2017, p. 4).

Há, para outra linha teórica, linguagem simbólica no corpo, resgatando o gesto como movimento expressivo originário e que articula fala, percepção e expressão para mediar a relação entre o sujeito e o mundo. Observam Furlan e Bocchi (2003, p. 448) que Merleau-Ponty atribui à linguagem caráter corpóreo de significação.

[Ele] recorrerá ao gesto para esclarecer a comunicação pela palavra, buscando no corpo não só a compreensão do problema da linguagem, mas também o entendimento de uma questão mais abrangente, a expressão. Segundo ele, há um mesmo modo de apreensão sensível na base da compreensão da fala e do gesto corporal.

As tantas compreensões que se tem por linguagem, por óbvio, não se encerram, mas as teorias apresentadas convergem para o que se constata no senso comum. Pensemos o ser humano como referência para propor a organização dos ensaios sobre as teorias que inspiram e/ou sustentam os distintos sentidos (pensamento, comunicação, interação, expressão, produto ou comando). Sabemos, pois, que essas organizações têm seus limites, uma vez que não há como não perceber as intersecções entre elas, afinal nosso tema em questão está por toda parte.

A linguagem pode ser objeto de estudo ora do ponto de vista *interno* ao ser humano, sobre seu funcionamento com seu próprio corpo, capacidade e desenvolvimento (como o gerativismo de Chomsky e o interacionismo de Vigotski) ora do ponto de vista *externo*, relacionado ao outro, na relação com o outro, na expectativa, na reação, na influência, na dependência e interação (como o pragmatismo de Pierce, o estruturalismo de Saussure, o dialogismo de Volóchinov e o culturalismo de Sapir-Whorf). Nem relacionada a si mesmo, nem relacionada ao outro, a linguagem pode também ser objeto de estudo enquanto *produto*, algo oriundo do indivíduo, mas cujo foco já não está mais localizado nele, como as manifestações, criações, promoções e produções (como a Fenomenologia de Merleau-Ponty). E tem-se os estudos que estão ainda mais *deslocados do* ser humano, como a inteligência artificial ou o estudo de animais – como a comportamentalista (Etologia) e a biologia do conhecer de Maturana (2006).

1.3 O problema da metáfora

Ao proferir a palavra “linguagem”, ela nos soa como óbvia, parece não exigir rigor de procedência. No entanto, chamamos atenção para essa pseudosseguurança semântica quando analisamos atentamente seus usos. Observemos as próximas frases em que a compreensão individual da frase é imediata, mas em comparação com a frase seguinte, muda o sentido.

- Menino, mude já essa linguagem!
- O corpo, em sua linguagem, o negou.
- Nosso amor fala a mesma linguagem.
- Captou qual é a linguagem desse comercial?
- Minha linguagem foi clara! Faça o combinado.

Na primeira frase, linguagem é algo que precisa ser mudado e existem diversas maneiras de mudar, trocar, substituir. Portanto, linguagem nessa frase é *modo* de falar, de usar

a língua. Já na segunda frase, o corpo negou na linguagem, ou seja, por meio da linguagem e, nesse sentido, linguagem é *forma de expressão*. Na terceira frase, temos linguagem como o objeto do verbo falar, que se refere à mútua compreensão. Linguagem seria *comunicação da língua*. Na quarta frase, linguagem é algo a ser capturado, compreendido, desvendado, portanto tem sentido de *discurso*. E, por fim, linguagem se apresenta na última frase com o sentido de *comando*, uma orientação solicitada.

Evidentemente, não há problemas em usar a palavra nesses sentidos, é possível a compreensão no contexto e usos aceitos pela língua em movimento. E, por isso, é possível garantir, por outro lado, que essas frases, manteriam sentido igualmente, se substituídas por outras palavras afins:

- Menino, mude já esse linguajar!
- O corpo, em sua expressão, o negou.
- Nosso amor fala a mesma língua.
- Captou qual é a mensagem desse comercial?
- Minha ordem foi clara! Faça o combinado.

As frases têm o mesmo termo “linguagem”, mas não com o mesmo sentido. São palavras idênticas, mas com sentidos diversos. No entanto, tampouco se configuram homônimas. *Manga* e *manga* são palavras homônimas, idênticas, porém uma é fruta e a outra é parte da camisa que vestimos, não há nenhuma ligação entre elas.

Manga e *mangueira* estão em relação semântica, pois a ideia conceitual é ter a característica de permitir que algo ocupe seu interior, naquela o braço e nessa, a água. Que é o que acontece com língua e linguagem, há relação na semelhança dessas escritas?

Os exemplos ajudam, mas voltemos a falar das palavras iguais com sentidos distintos. A palavra *chato* é comumente utilizada para se referir à característica de alguma pessoa por ela ser insistente, teimosa, causadora de incômodo. Mas, esse uso bem popular tem origem no inseto parasita *Pthirus púbis*, conhecido como chato, um piolho que habita a região pubiana dos humanos. A palavra chato, denominada a esse inseto, tem origem etimológica no latim vulgar *plattus*, que significa plano. A característica principal do piolho do púbis é seu formato plano que o possibilita de grudar nos pelos e pele do indivíduo, gerando desconforto persistente. Com o tempo, esse desconforto ficou mais famoso que o próprio inseto e essa, uma de suas características, passou a ser utilizada para outras coisas que se assemelhavam àquilo que o parasita gerava.

Quando falamos que “fulano é um leão”, estamos usando uma metáfora, em que se escolhe a característica comum dos leões de comer muito (e esquecemos todas as outras características), mas sabemos que o fulano, em verdade, não é um leão. Quando falamos “beltrano é chato”, estamos usando igualmente uma metáfora, na qual se retira do piolho sua característica de persistentemente incomodar (porque coça e é difícil de retirá-lo, graças seu formato plano que adere à pele) e se esquece de todas as outras características (ser pequeno, ter três pares de patas ou sugar sangue).

Atualmente, é raro que as pessoas, quando usam a palavra chato, saibam dessa origem e estabeleçam relação entre o atributo dado à pessoa com o inseto. “Chato” está em uso popular muito mais por característica de comportamento que pela anatomia do animal, que está muito distante e foi sendo esquecida.

Naqueles exemplos de “linguagem” há semelhante empréstimo metafórico. Os usos estão no mesmo conjunto semântico e quando se escolhe um deles, esquece-se de outras informações relevantes.

A metáfora é popularmente conhecida como figura de linguagem, mais precisamente figura de palavra, em que uma expressão está no lugar do outra, de forma figurada. No entanto, na evolução do estudo da língua, a metáfora passou a ocupar um lugar não só na análise linguística, referente a estilo, na qual se encontram variados tipos de recursos.

Com o trabalho de Lakoff e Johnson (2002), a metáfora passou a ser considerada uma forma de pensamento, pois, segundo os autores, ela se configuraria como recurso cognitivo. Ao se referir a algo por meio de outro representante, construir-se-ia nova forma de pensar sobre aquele algo. Os autores introduziram o conceito de metáfora conceitual para tratar da necessidade humana de compreender algo que “não é claramente delineado em nossa experiência (as emoções, as ideias, o tempo) e precisamos apreendê-los por meio de outros conceitos que entendemos em termos mais claros” (Lakoff e Johnson, 2002, p. 205).

Os autores sublinham que esses “termos” usados no lugar do outro para melhorar a compreensão de algo estão em relação metafórica com o termo original, e essa relação está sistematizada na cultura, portanto, “o tipo de sistema conceitual que possuímos é um produto da espécie de seres que somos e do modo como interagimos com o nosso ambiente físico e cultural” (Lakoff e Johnson, 2002, p. 210).

A fala “não se ganha uma discussão assim” é metafórica, pois o ato de discutir não resulta em premiação, mas é possível de ser compreendida, porque está inserida no sistema conceitual daqueles falantes que concebem que “discussão é guerra”. Todas as palavras que

atendem à compreensão do que aquele grupo entende por guerra (atacar, alvo, perder, ganhar, bombardear) poderão ser compreendidas em termos que sugerem um “duelo, ataque, briga”, em frases como: “sua colocação foi direto ao alvo”, “nunca perdi um debate com esse sujeito” ou “todos atacaram com seus argumentos”. A metáfora “guerra é discussão” permite todas as outras, por isso denominado por Lakoff e Johnson de metáfora estruturante.

A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra. As discussões não são subespécies de guerra. Discussões e guerras são coisas completamente diferentes – discurso verbal e conflito armado – e as ações correspondentes são igualmente diferentes. Mas DISCUSSÃO é parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada, em termos de GUERRA. O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada (Lakoff e Johnson, 2002, p. 48, grifo dos autores).

A estrutura ao qual os conceitos se relacionariam metaforicamente está entre dois domínios – fonte e alvo –, nos quais elementos específicos de um domínio estabelecem relação com elementos do outro. Os elementos escolhidos realçam o que precisa ser destacado para oferecer sentido e, por consequência, outros elementos são encobertos, como, por exemplo, os elementos de caráter positivo da discussão, como a apresentação de ideias divergentes, permitindo avanço teórico de determinado tema (Lakoff e Johnson, 2002).

Com o avanço da Teoria da Metáfora Cognitiva que Lakoff e Johnson instauraram, pesquisadores da área avançaram para a discussão realocando o lugar da metáfora no discurso, em cada situação de uso. Com isso, definiu-se outro tipo de metáfora – a metáfora situada, que “não é apenas discursiva por estar presente, mesmo que somente no nível cognitivo, na linguagem em uso; ela de fato encontra-se claramente interface entre cognição e pragmática, ajudando-nos a compreender, sob um dado ângulo, a complexidade desse entrelace” (Vereza, 2013, p. 6).

Esses novos estudos apresentaram análises metafóricas em determinadas situações que não necessariamente têm estruturas que as subsidiam, como no caso da metáfora “discussão é guerra”. Há, nesses casos, a possibilidade de determinada metáfora habitar nicho específico e, exatamente por não ser universal, precisar de argumento quando deslocada de seu lugar de origem, dependente de toda uma rede semântica.

o nicho metafórico enfoca o fenômeno da figuratividade como um recurso organizacional do discurso (retomando a sua função na dispositio e não apenas na elocutio), criando, cognitivamente, redes de sentido, com uma função primordialmente argumentativa (Vereza, 2010, p.8).

Vereza (2013) exemplifica a metáfora situada na frase extraída de um meme “minha carteira é igual a cebola”, pois a frase isolada não permite compreensão imediata. Não

havendo metáfora subjacente que permita a aceitação desse sentido, ela necessita de argumentação para a compreensão (ou imagem associativa, no caso do meme), algo que explicasse que “basta abrir para que eu chore”. O interpretante precisa relacionar (entre os elementos fonte e elementos alvo) a semelhança entre as consequências de cortar uma cebola e chorar e abrir uma carteira sem dinheiro e chorar.

Por fim, além da metáfora conceitual e da situada, há a metáfora distribuída que “consistem em associações de domínios compartilhadas por grupos, com função ideológica, atuando no sentido de dar coesão às suas representações, legitimando estados de mundo e mobilizando determinadas atitudes” (Gonçalves-Segundo, 2017, p.84).

A classificação desses tipos de metáfora cumpre função explicativa da análise, porque uma pode convergir na outra. A metáfora situada é restrita a um grupo num determinado episódio, mas quando utilizada com função ideológica, pode ser internalizada na cultura-alvo assumindo caráter conceitual.

É, nesse sentido, que a metáfora passa a ser um problema. O uso da metáfora não é só próprio do desenvolvimento da linguagem, configurando-se um produto, como também é produtora, uma vez que atua nas capacidades cognitivas de compreender o mundo. No entanto, o uso indiscriminado da metáfora, sem conhecer sua origem e propósito, considerando inclusive sua origem teórica, pode mudar de contexto o domínio de determinado sentido, prejudicando a real importância do conceito para aquela área.

Ao usar uma metáfora, atribui-se à rede de elementos na qual se relacionarão fonte e alvo, permitindo que determinado assunto possa ser mais bem compreendido. O usuário da metáfora a introduz na demanda, ela é inserida no debate já constituído, porém a metáfora pode ser apresentada como verdade primeira, já consolidada e compreendida.

O termo “linguagem” , quando usado em frases do tipo “preciso que você faça a palestra numa linguagem fácil” ou “o comercial está em linguagem neutra” apresenta compreensão de sentido, porque *linguagem* está em clara analogia com *língua*. A forma que se deve proferir uma palestra ou a escolha da flexão do gênero remetem à variação linguística de situação, ou seja, como usar a língua (falada ou escrita) em distintas situações. Ambas as proposições se referem à língua e estão relacionadas à linguagem, porque uma das funções mais conhecidas da linguagem é a de comunicação para a qual os usos da língua é conteúdo essencial.

Já quando usado em outras situações, como “linguagem computacional” ou “linguagem genética”, o sentido que se atribui à “linguagem” está em completo rompimento

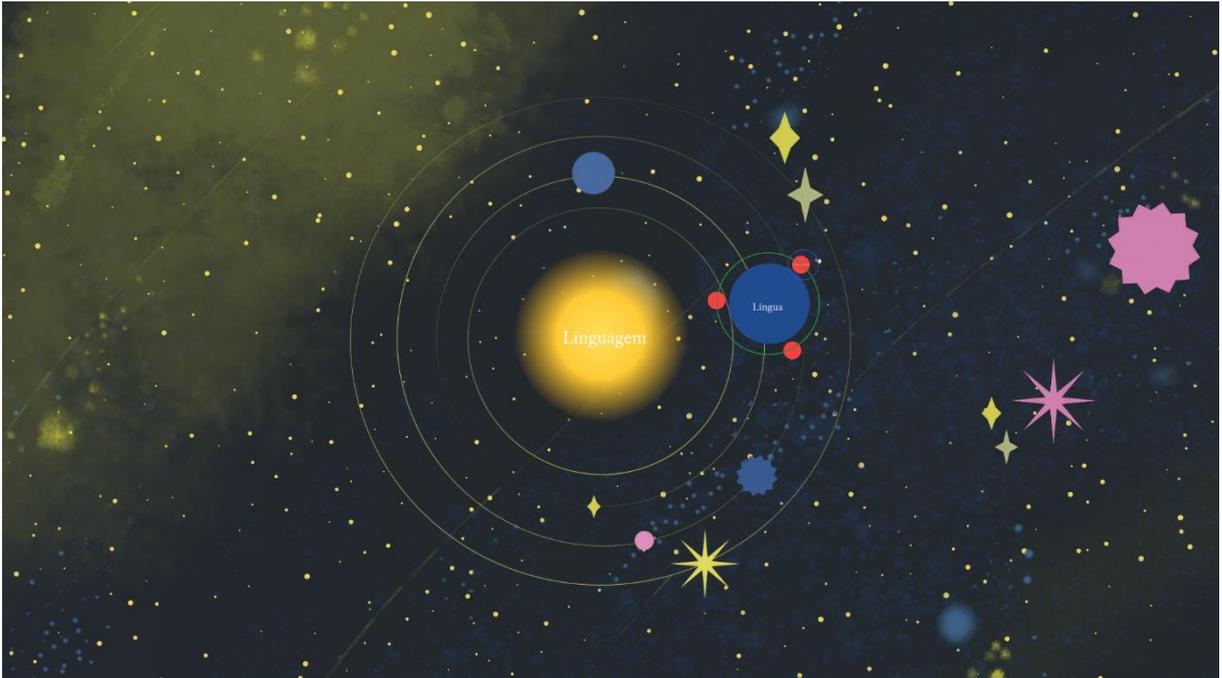
com seus sentidos fulcrais. O modo como algum código se organiza para estabelecer ações numa máquina ou a capacidade de estruturas celulares conter dados que se manifestam nos fenótipos dos indivíduos nada se relacionam com *linguagem* propriamente.

O que se tem nesses casos são usos de situação em que emprestam da “linguagem” o elemento fonte “código” do sistema alfabético no caso da linguagem computacional, e emprestam “transferência de informação” da função comunicativa da língua, no caso dos genes – metáfora portanto. E assim como chato – o inseto – não guarda relação necessária com chato – o sujeito –, a linguagem computacional não tem outro vínculo com linguagem senão pela metáfora. No caso de chato inseto e chato sujeito, esquecemos a origem metafórica e não vemos senão coincidência terminológica; no caso de linguagem e linguagem computacional, esquecemos a origem metafórica e supomos equivocadamente que ambas sejam manifestações de um fenômeno primeiro comum a ambas.

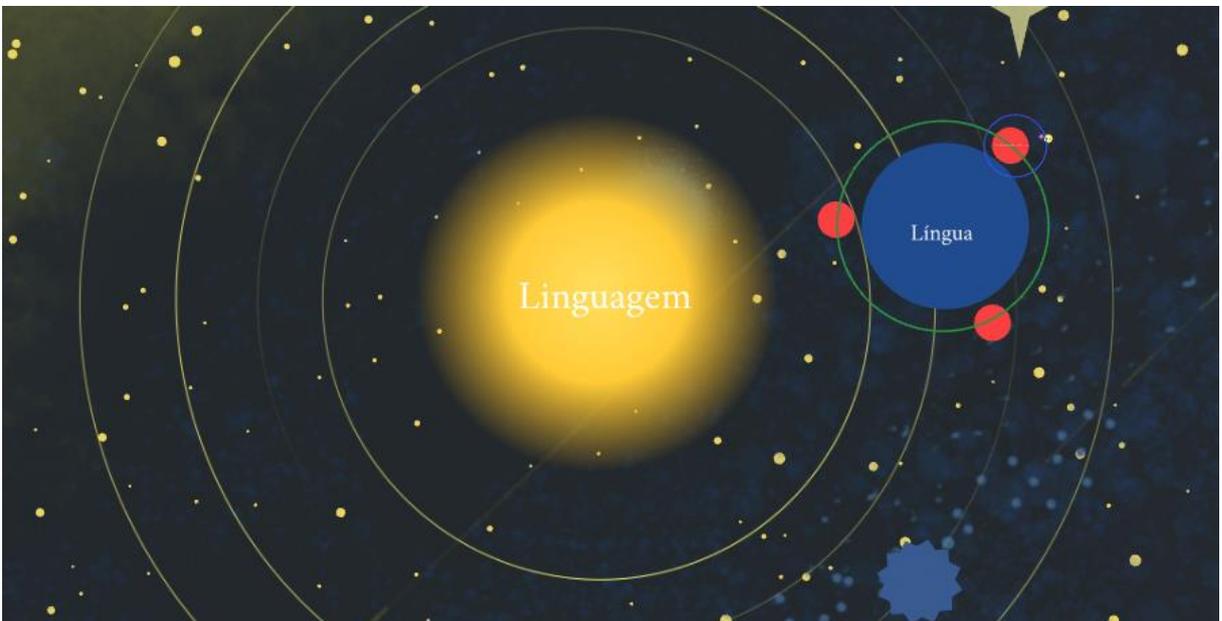
A compreensão do conceito de linguagem é de difícil ordem de apreensão e, por consequência, de explicação e nos obriga a, igualmente, pedir empréstimo a uma alegoria. Todos os usos do termo “linguagem” que se apresentaram neste trabalho guardam algum traço (elemento alvo) de comparação com algum elemento contido na definição de linguagem (elemento fonte).

Os elementos alvo estão, em alguma medida, na órbita dos elementos da fonte, uns com mais força de atração, outros com menos, como num sistema planetário em que o sol (fonte) tem corpos celestiais atraídos em sua órbita, mais ou menos distantes de si. O que se evidencia é que existe elemento alvo que está muito distante ou, na verdade, está em força orbital com algum outro planeta do Sistema Solar e não com o sol propriamente, como as luas de Júpiter, que estão em atração gravitacional com o planeta e não com a estrela. Quanto mais se afasta da órbita, menor é a força gravitacional com a estrela e, se a representação alegórica for levada adiante, na indefinição da fronteira do sistema solar pode haver corpos que estariam, ao mesmo tempo, sob a influência de mais de um sistema.

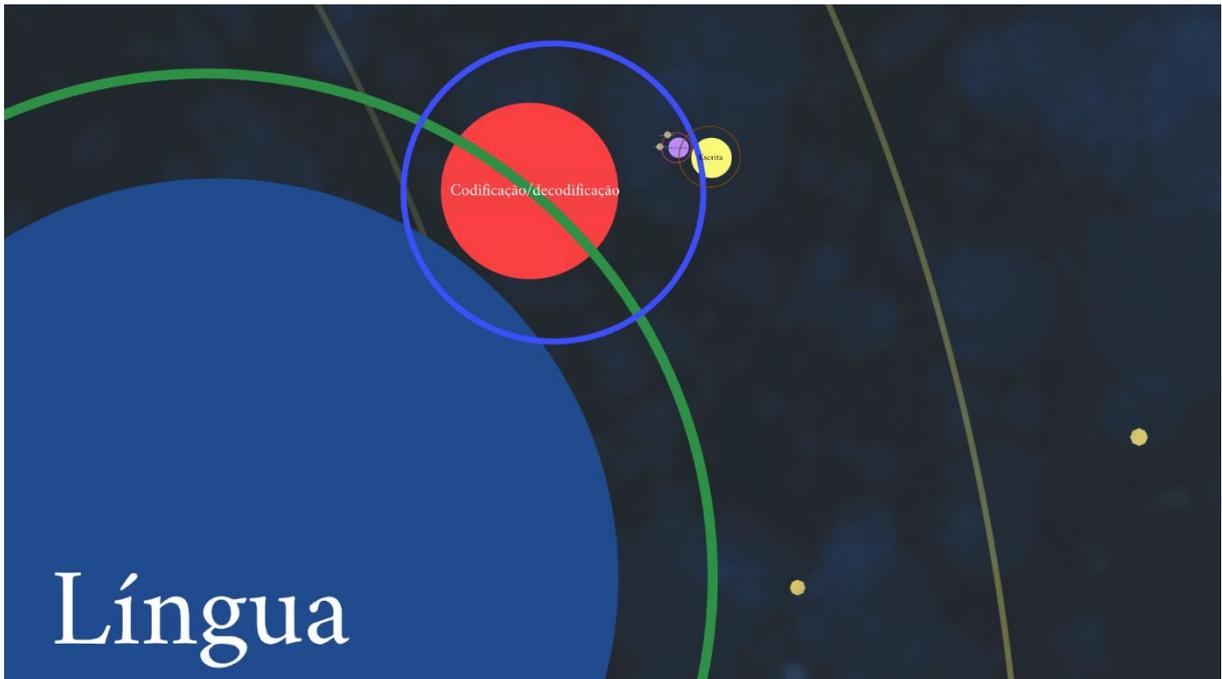
A comparação mais fácil, que permite associação entre os termos que estão no entorno de “linguagem”, é com língua, por conta da compreensão da língua enquanto manifestação da linguagem.



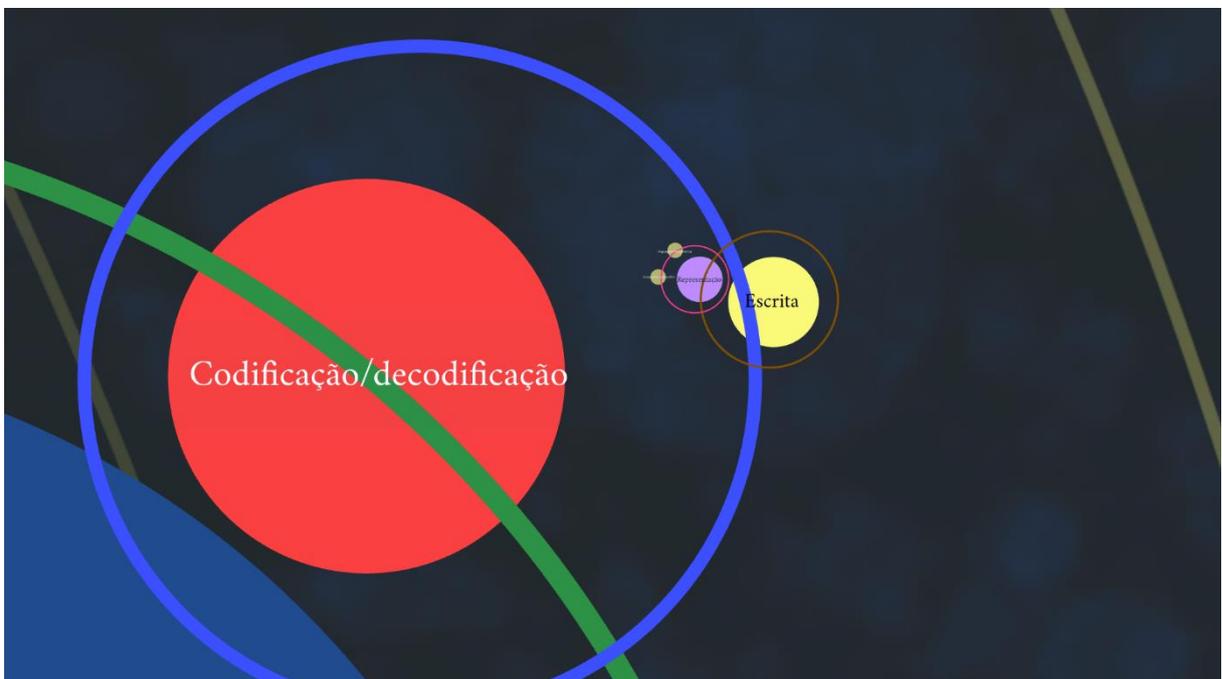
Em nossa alegoria, “Língua” está na órbita de “linguagem”, porque a Língua é expressão da linguagem; há coerência nessa força de atração. No entanto, há várias ideias em que esses termos estão relacionados, inclusive, à ideia de que são a mesma coisa, como apresentamos na análise do verbete no dicionário.



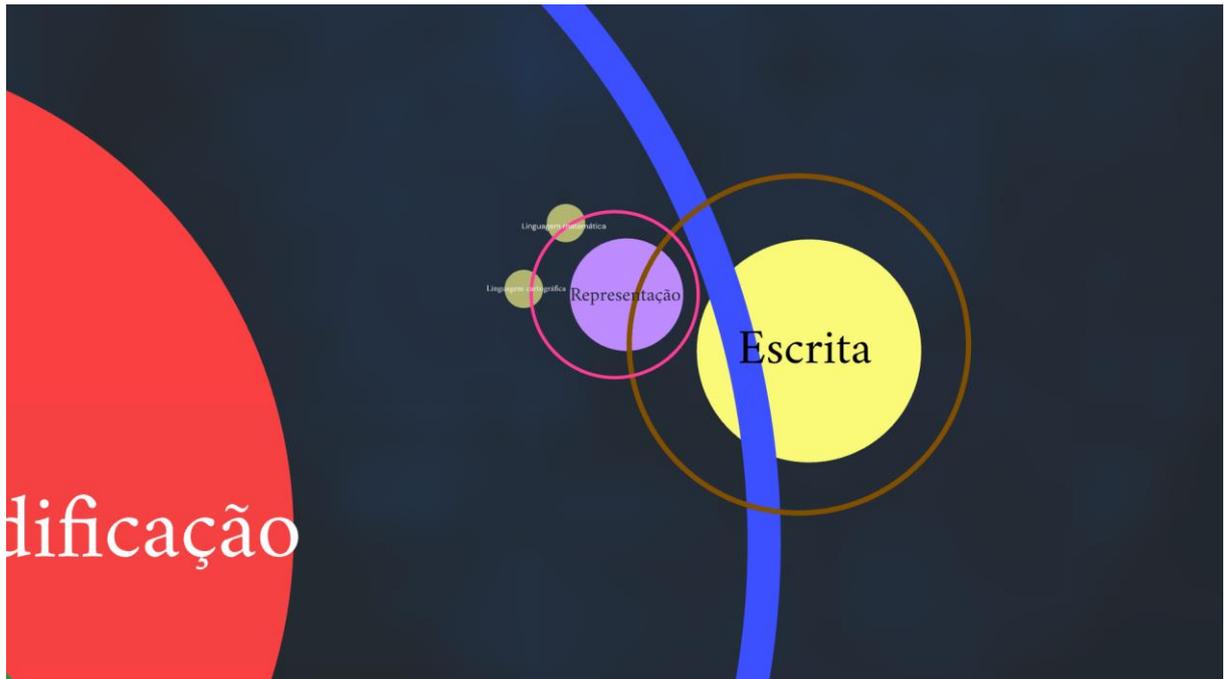
Quando analisamos o termo “língua”, por sua vez, poderíamos encontrar em sua órbita (linha verde) uma série de “planetas” (em vermelho) em atração do tipo: “codificação/decodificação”, “fala”, “sintaxe”, “léxico”.



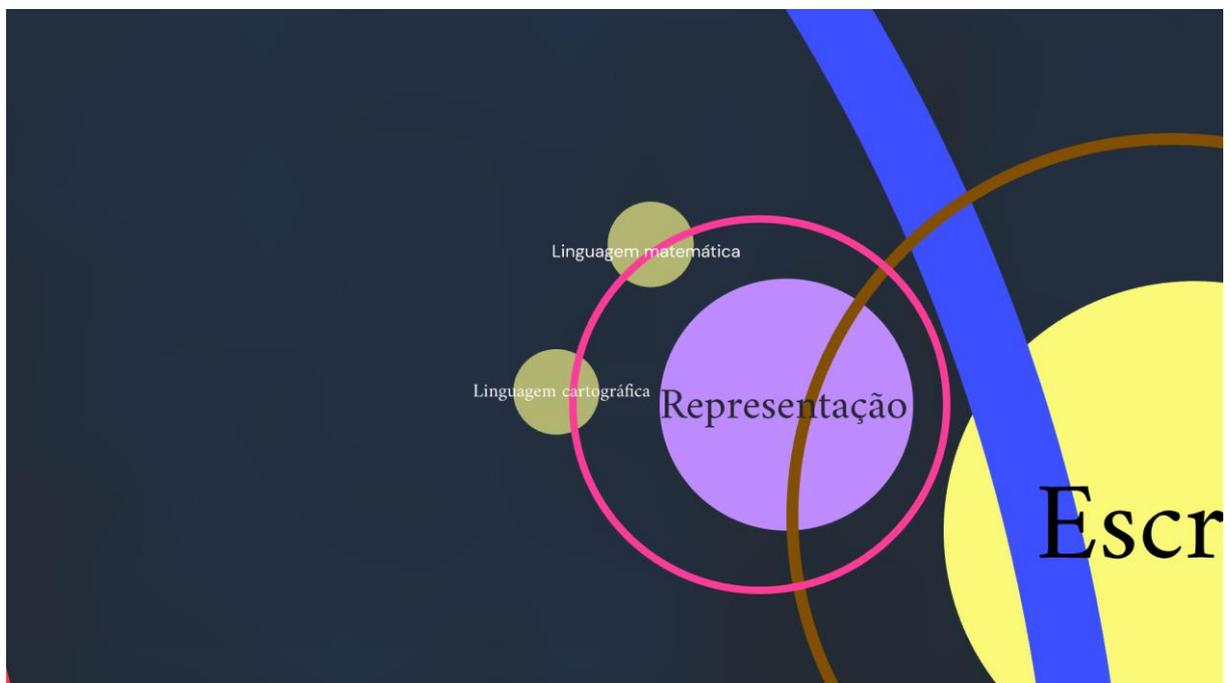
No “planeta” específico “codificação/decodificação”, pode haver tantos outros corpos orbitando a si, de igual maneira. Sua força de atração pode estar relacionada à sua característica de permitir sistematização e, em sua órbita (em azul claro) se pode encontrar “escrita” (em amarelo) como satélite.



Em “escrita”, por seu turno, dadas suas características de representação (da língua) pode atrair para si (órbita marrom) astro (em lilás) que se atrai por compartilhar com a escrita a função de representar coisas.



E à “representação” ficam orbitando (em rosa) os astros (em bege) “linguagem matemática” ou “linguagem cartográfica” por (usando o elemento fonte) representar a lógica formal e representar a relação espacial, respectivamente.



Mapa e equação matemática não são linguagem, são nomeados de “linguagem cartográfica e matemática” por se configurarem semelhantemente a uma “escrita”. “Linguagem cartográfica” está em relação metafórica com a escrita primeira e essencialmente.

Dá-se o nome de linguagem matemática por uma série de analogias entre elementos entre Linguagem e desdobramentos do primeiro elemento comparativo e que já ficou distante nas sequências de metáforas realizadas, praticamente esquecido.

Sem dúvida, “língua” está na órbita de linguagem, pois ela se realiza por meio de processo verbal, mas a existência das outras órbitas que, nesse exemplo culminam nos termos “linguagem matemática” e “linguagem cartográfica”, precisam ser compreendidas enquanto “sistemas/universos” distintos, cujas forças de atração são de naturezas diferentes.

O que se evidencia é que, não só a construção de todas essas metáforas é esquecida e abandonada, como a expressão “linguagem matemática” ou “linguagem cartográfica” é inserida em diversos contextos, especialmente educacional, como conceito em si. A metáfora é distribuída num espaço restrito como conceito pronto, e essa inserção conduz à escolha que foi feita com relação a certa compreensão de linguagem, tornando muito distante o debate acerca daquela primeira *linguagem*, a que originou todo esse sistema.

Em nossas imagens, poderia estar na órbita da “língua” o elemento da recursividade ou do léxico e, a eles, estar associado “linguagem jurídica”. A fala de um determinado grupo, seu jeito ou suas expressões características, com palavreado próprio, configuram o jargão, recurso próprio da língua, mas ainda assim não pode ser considerado linguagem em si.

Com força de atração menor com “língua”, há o termo “linguagem geográfica” que, diferentemente do jargão, não é exatamente como os geógrafos falam, mas a forma como eles compreendem o mundo. Está no âmbito epistemológico da ciência, na forma de organização do pensamento daquele grupo. Desmembrado do “sistema planetário” da “língua”, haveria uma órbita com “texto” e no seu entorno, por sua vez, poderia existir “linguagem geográfica”, compartilhando esse elemento em metáfora, o de ser possível extrair da paisagem um “texto” que explicaria como os fenômenos geográficos ali se deram.

“Linguagem cartográfica” ficaria na órbita de “escrita”, porque, semelhantemente a ela, seus elementos constitutivos, parte pictóricos e parte idiogramáticos correspondem a conceitos. Configura-se como um sistema específico de representação de uma área do conhecimento, próximo da escrita da língua.

A escrita é um simbolismo de segunda ordem, inventado culturalmente para simbolizar e fixar a língua, e a cartografia é considerada uma escrita, na medida em que é forma gráfica da representação do real, utilizando arbitrariamente diversas variáveis visuais, como tamanho, valor, cor, textura, associados a ideias correspondentes, que significam relações de similaridade, ordem, proporcionalidade. Por ser sistema simbólico representativo, aproxima-

se à “linguagem”, no entanto nem concorre e nem coocorre com ela, pois a cartografia é sistema secundário, exige ele mesmo ser lido e interpretado. Antes desse sistema, está a percepção em si mesma da realidade e o pensar a realidade, que é ancorado pela língua.

As metáforas, que vão se tornando mais complexas são próprias da contribuição da Semiótica no debate da linguagem, vão se distanciando cada vez mais de seu elemento fonte, principalmente porque modificam a análise considerando o intérprete no processo da compreensão do objeto. As órbitas com língua para destacar semelhanças no léxico, na estrutura sintática ou codificação e decodificação, por exemplo, vão cedendo lugar para a compreensão de que todas as coisas são passíveis de conter significado, como as linhas das mãos, as flores ou as cores.

O termo “linguagem corporal” é utilizado por conta da expressividade que o corpo pode ter, considerando que ele pode anunciar coisas de modo intencional e não intencional. Tem-se, por um lado, a compreensão de “linguagem do corpo” analisando expressões e gestos que possam significar estados emocionais (ansioso, triste ou com dor). E, por outro lado, a expressividade intencional e elaborada culturalmente no caso da dança, em que os movimentos rítmicos e coordenados, poderiam levar à manifestação de sentido, ou mesmo, coisa a ser admirada.

Vemos, nas utilizações do termo “linguagem corporal”: na verdade, a utilização do corpo como instrumento auxiliar da comunicação – a paralingua, conjunto de gestos e movimentos que acompanham a fala, ou a substitui circunstancialmente, ou é dependente da intencionalidade e que cuja interpretação última passa pelo processamento linguístico.

Em ambos os casos, seja intencional ou não, o indivíduo, de fato, pode manifestar coisas com o seu próprio corpo, mas o sentido atribuído a essa coisa é condicionado a interpretações, assim como podemos inferir a chegada de chuva por ver a formação de uma nuvem densa e escura. Não pode, por isso, ser considerada linguagem em si, pois a linguagem não está no corpo, está no interpretante que, por ter a faculdade de linguagem, tem uma base que permite a interpretação daquele evento, portanto a linguagem não é *do* corpo.

A “linguagem corporal” não tem codificação estrita, não tem correspondência simbólica exata, não constitui sintaxe, não tem condições de, por si só, produzir um pensamento organizado. Por não ter essas características, está ainda mais distante de uma possível órbita com língua.

A “linguagem cinematográfica” compartilha de mesma explicação, pois é utilizada tanto para situar o cinema como um estilo artístico, ou seja, um modo de fazer cinema, quanto

como técnicas próprias da organização de elementos para produzir filmes. Enquanto técnica, o que se tem é a compreensão de que, assim como a “linguagem de imagens”, o conjunto de elementos de composição podem ser orientados de distintas formas a produzir, com isso, diversos conteúdos, tais como foco, luz, sombra, ângulo, velocidade que podem incidir em cenas mais melancólicas ou aceleradas. Enquanto estilo, o que se coloca é a coordenação de distintas técnicas compondo diferentes gêneros.

Em ambas, igualmente, não há linguagem em si, no modo de fazer a cena ou o filme, são elementos organizados intencionalmente para gerar um conteúdo que será apreendido por alguém capaz de interpretá-lo por ter linguagem. A maneira como o cineasta organiza as técnicas para produzir uma cena foi comparada à maneira como as palavras são organizadas numa sintaxe que resulta em sentido. Está consideravelmente distante de qualquer órbita possível com “língua”, com muitos desdobramentos a partir de elementos muito localizados e que já não compactuam em nada com o que seria a fonte, mesmo porque querem se colocar como paralelas e independentes à língua.

“Linguagem corporal” e “linguagem cinematográfica” são exemplos de como a semiótica defende a compreensão de que todas as coisas são passíveis de serem símbolo de algo e de interpretação, e não apenas a língua. Interessante observar que a tentativa de enfraquecer a influência logocêntrica do pensamento, fortemente influenciada pela semiótica a partir do século XX, foi baseada na ideia de que o ser humano não fosse apenas razão, mas também emoção, e a percepção e a intuição passaram a ser consideradas como métodos para compreender as coisas que não se realizariam por meio da língua, portanto haveria outras “linguagens” para tal (Santaella, 2007).

No entanto, ao fugir do logocentrismo, se faz logocêntrica, porque se apoia na metáfora da língua em inúmeras circunstâncias, utilizando os termos próprios à sua órbita, tais como alfabeto, alfabetização, letramento, por exemplo.

O produto do movimento do corpo ou das imagens em movimento não são símbolos, são a coisa em si mesmo, que prescindem de interpretação, porque não estão representando nada. O que não quer dizer que, sendo produção humana, não sejam passíveis de interpretações e produtores de estados e reações anímicas nossas. O símbolo, ao contrário, sempre está no lugar de outra coisa e está assim para a mente humana, que pode ser materializado no som ou na grafia, mesmo assim permanece no lugar de algo.

Existem ainda algumas metáforas em completa dissociação de “linguagem”, embora sejam anunciadas como tal, como é o caso de “linguagem animal, linguagem computacional e linguagem genética”.

Mesmo com a consolidada tese de que os homens se diferenciam dos animais, existem termos como “linguagem animal”, que trazem à tona a insistente tentativa de promovê-los a espécies equivalentes, enquanto detentoras de linguagem.

Estudo recente publicado na revista *Nature Communications*³ afirma que as baleias cachalotes, além de usar seu som para localizar alimentos e obstáculos por meio de propagação de ondas, emitiriam sons na interação entre os indivíduos da espécie. Sustenta esse estudo que os cliques que emitem, denominados de “codas”, não seriam fixos, como se sabia anteriormente, possibilitando a criação de um “alfabeto fônico” com princípios comunicativos próprios.

Em 1973, Karl Von Frish ganhou o prêmio Nobel de Medicina e Fisiologia por ter apresentado seu estudo com abelhas, demonstrando que os movimentos estereotipados dos indivíduos dessa espécie, denominados de “dança”, seriam responsáveis por promover comunicação interna para indicar direção, distância e qualidade do alimento (Lima, 2008).

As baleias, abelhas, papagaios e os macacos já foram, e são, alvo de estudo para investigar a relação entre determinados comportamentos e a existência da linguagem. A transferência de alguma informação entre indivíduos ou bandos por meio de sons, gestos ou movimentos coordenados indicam um tipo de comunicação que podem sinalizar perigo, acasalamento, localização, entre outras coisas. É uma ação que, de fato, tem efeito no outro, mas não é linguagem em si.

Vigotski, que se dedicou intensamente a responder a relação entre linguagem e pensamento, teve o cuidado de distinguir o que seria “linguagem” quando usada no termo “linguagem animal”, evidenciando que o que se concebia era de natureza completamente distinto da linguagem humana.

A comunicação não mediatizada pela linguagem ou por outro sistema de signos ou de meios de comunicação, como se verifica no reino animal, viabiliza apenas a comunicação do tipo mais primitivo e nas dimensões mais limitadas. No fundo, essa comunicação através de movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada *contágio*. Um ganso experiente, ao perceber o perigo e levantar com uma grasnada todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto o contágio com o seu susto. A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a

³ Disponível em: <https://theconversation.com/as-baleias-cachalotes-falam-229596>.

linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (Vigotski, 2009, p. 11).

As abelhas têm em sua comunicação conteúdo único, sem poder de representação, porque a abelha não consegue reproduzir a mensagem da dança para uma outra, sem que ela mesma tenha vivenciado a localização. As baleias, por mais complexo que possa ser seu sistema de comunicação, não correspondem à resultante social de apropriação e evolução de uma “língua”.

A ignorância humana sobre a origem e o fundamento da linguagem humana é de tal ordem que supõe imaginar que haja no humano alguma base biológica que determine a linguagem, admitindo-se que os rudimentos básicos que estariam na linguagem humana estariam nessas espécies superiores, por isso usam o termo “linguagem animal”. No entanto, eles não têm história, sua “linguagem” é estritamente relacionada à fisiologia e, se a linguagem não é estritamente biológica, tem componente social necessário. A aprendizagem se limita ao desenvolvimento programado pelo organismo, não há evolução pela cultura, essas “formas de linguagem” são as mesmas desde sempre, não há aprimoramento de léxico, dança ou som. O que se tem são imitações, sem reprodução, sem recursividade.

No campo da biologia molecular, em que se estudam os ácidos nucleicos (DNA e RNA), é comum encontrar vários termos como transferência de informação, transcrição, armazenamento, tradução, código e mensagem orbitando no que seria a ideia de uma “linguagem genética”.

Os ácidos nucleicos são compostos por um fosfato, um açúcar e bases nitrogenadas (citosina, guanina, adenina e timina no DNA e citosina, guanina, adenina e uracila, no RNA). Essas bases se organizam de forma pareada entre si resultando em distintas características do gene. O DNA que contém esse material genético sintetiza outra molécula menor com as características genéticas da origem, o RNA; e o RNA, por sua vez, sintetiza as proteínas necessárias ao organismo.

Na explicação desse processo, muitas metáforas são utilizadas, e o ensino sobre os ácidos nucleicos acontece muitas vezes sob a representação de transferência de informação. O ser vivo teria em seu DNA “códigos” que determinariam as características de acordo com a combinação de letras (A, G, T, C) e, para se reproduzir, o DNA transferiria essas “informações” para o RNA, que levaria essa informação para a produção da proteína, sendo denominado de RNA mensageiro por isso.

Nesse processo biológico não há nada de linguagem, o que se tem é a tentativa de aproximação no sentido de que carregáramos conosco uma “informação” codificada num

sistema de letras (gerando combinações “sintáticas”) e que poderíamos “transferi-la” na reprodução celular, como “comunicação”. No entanto, mesmo que a metáfora estivesse integralmente inserida na concepção linguística, sequer teríamos as duas unidades essenciais – emissora e receptora.

Esse conteúdo do conhecimento, embora muito estudado, ainda é muito desconhecido. A compreensão do fenômeno enquanto elementos constitutivos organizados que produzem certa lógica formal resultando em frases de genes que produzem o corpo é claramente reducionista e incompleta. Os ácidos nucleicos não são apenas um processo de transferência ou um comando, são a essência do funcionamento do organismo, que pouco conhecemos. A escolha por usar esses termos como representação simbólica ao fenômeno pode ser bem-intencionada ou despreziosa, porém traz consequências para a forma de estudar esse objeto.

Beatriz Ceschim, Matheus Ganiko-Dutra e Ana Maria de Andrade Caldeira (2020) estudam como a polissemia e as figuras de linguagem no ensino de biologia promovem distorções conceituais na compreensão dos conteúdos. Os autores analisaram distorções conceituais promovidas por metáforas (as relações simbióticas mutualísticas das micorrizas tratadas como trocas comerciais), metonímias (hierarquia taxonômica considerando apenas a espécie e não o nível), antíteses (organismos adaptados e não adaptados) e personificação (polvos que utilizam jato-propulsão para fugir do predador) e concluíram que em alguns casos levam o estudante a compreensões incompatíveis.

Há incompatibilidades entre o conceito alvo e o conceito fonte que, se não foram explicitados, impedem que o estudante alcance uma construção conceitual adequada com relação à aprendizagem científica. Portanto, na ação didática, faz-se necessário que os conhecimentos científicos que são emitidos por meio de uma linguagem ou um pensamento metafórico sejam identificados e explicitados como tal, para que não se tomem como denotativos os significados conotativos que sejam atribuídos apenas do domínio fonte incompatíveis com o domínio alvo (Ceschim; Ganiko-Dutra; Caldeira, 2020, p. 10).

Ganiko-Dutra e Caldeira (2020) investigaram a compreensão do conceito de “informação genética” por professores de biologia em formação e as possíveis distorções conceituais implicadas nesse uso. Os autores concordam que o termo é vastamente utilizado e, muitas vezes, de forma esvaziada de significado. Esse problema estaria relacionado com as variadas definições de “informação” que geram, por consequência, distintas definições de “informação genética”.

A “informação causal” abordaria o sentido de informação na relação de causa e consequência entre os elementos envolvidos, o que justifica compreender a ideia de que o

genótipo conteria informação sobre o fenótipo. A “informação simbólica” abrangeria a ideia de representação entre os elementos e justificaria o entendimento de que os códons representariam os aminoácidos; e a “informação transmissiva” representada enquanto informação que reduz a incerteza de quem analisa a informação; o que justificaria a compreensão de que o DNA transmite informação genética de forma transgeracional, mudando o fluxo da informação que antes era fisiológica (Ganiko-Dutra; Caldeira, 2020).

Nessa pesquisa, os autores questionaram aos futuros licenciados em biologia sobre a função e o funcionamento dos ácidos nucleicos nos organismos vivos e as respostas giravam no entorno de metáforas variadas. Especialmente, foram citadas as metáforas do “código mestre” e “receita de bolo” para explicar a função do DNA e RNA.

Ao atribuir o funcionamento do DNA como uma receita de bolo que determinaria a confecção das proteínas, embora alguns elementos-fonte contribuam para o entendimento do alvo, gera incompatibilidades perigosas que podem induzir o estudante a entender que a síntese proteica acontece linearmente, como num passo a passo, ofuscando as inúmeras reações químicas inerentes ao processo (Ganiko-Dutra; Caldeira, 2020).

Ao nomear como “mestre” o ácido nucleico, insinuando que o gene é quem comanda todo o processo, o estudante revela que a essa metáfora está contida a concepção equivocada de que a construção fenotípica depende apenas dos ácidos nucleicos, ignorando todos os outros fatores fundamentais (Ganiko-Dutra; Caldeira, 2020).

Considerando essas consequências como problemáticas, os autores concluem que as metáforas não devem ser evitadas, porque é um uso popular e muito difundido, e sim debatidas com os licenciandos exatamente para entender o problema e saber evitá-lo. Inspirados em Shshwn Glynn, os pesquisadores aconselham que ao construir uma metáfora para ser usada no ensino,

propõe que ela seja usada como um andaime. O andaime é uma estrutura importante para construir um edifício. Entretanto, quando a obra está finalizada, o andaime precisa ser removido. Assim, acontece com a metáfora: ela é importante para certas etapas da aprendizagem de determinados conceitos, mas, por conta de seus aspectos incompatíveis, ela deve ser removida após a aprendizagem para evitar a promoção de distorção conceitual. Esta “remoção” acontece por meio da explicitação dos aspectos incompatíveis entre os domínios em questão, a ser realizada pelo professor (Ganiko-Dutra; Caldeira, 2020, p. 3).

Essas metáforas acabam por impulsionar outras dentro do mesmo campo semântico abordado, expandindo as confusões, como é o caso de, ao compreender o DNA como algo que “comanda” a produção de proteínas por meio de “códigos”, o genoma pode ser compreendido como um programa de computador, pois cada entrada de códigos (combinação entre as bases

nitrogenadas) resulta em diferentes resultados (característica genética). De forma incompatível, a essência da vida é aproximada à máquina.

A “linguagem computacional”, portanto, refere-se a comandos de funcionamento dentro de uma mesma unidade, mas toda a sua relevância acontece fora dela por quem a comanda – o indivíduo. Não há nada de linguagem em computadores, sua aproximação com “linguagem genética” refere-se à concepção de que seu funcionamento ocorre por comandos específicos que geram resultados específicos. Tanto num termo como no outro tem-se absoluto deslocamento com linguagem em si.

O que essas “linguagens” como a “linguagem cartográfica” e a “linguagem matemática” oferecem são sistemas sofisticados, produtos da cultura, que impulsionam e qualificam os níveis de raciocínio e elaboração do indivíduo, mas não são a linguagem em si mesmo. São sistemas que surgem em função da língua, de segunda ordem, de longe dizer menos importantes, ao contrário, essenciais para o desenvolvimento e monitoração do pensamento, permitindo níveis profundos de abstração no conhecimento das ciências. São diferentes, propõem-se sob uma ordem simbólica anterior, a da linguagem.

Um indivíduo pode olhar o mapa topográfico e rapidamente identificar a maior altitude de uma certa localidade, quando se tem mínima experiência nesse tipo de representação espacial, aprendendo seu funcionamento básico, muito provavelmente ancorada na organização verbal oferecida pela língua e dependente dela para a sequência de observações e interpretações consequentes.

Igualmente, o leitor proficiente lê com desenvoltura um texto com alto grau de acerto, embora não leia todas as palavras, sequer decodifique todas as letras, não necessita sequer verbalizar que “b+a” é “ba”, mas no processo de alfabetização precisou aprender e automatizar esses processos.

Esses sistemas que são apresentados como independentes da língua são evoluções das técnicas e tecnologias (escrita, mapa, equação) criadas pelo ser humano que não necessitam mais trazer ao nível de consciência a verbalização dessa conduta. Por isso, importa saber o lugar da linguagem nesses fenômenos todos, mesmo em suas extensões metafóricas.

1.4 Relevância da linguagem na educação

Podem-se admitir vários sistemas simbólicos periféricos e auxiliares, mas a linguagem é o sistema simbólico humano por excelência (Volóchinov, 2018), o qual constitui

pensamento e com uma série de características muito particulares. Atribuir qualquer símbolo à linguagem banaliza o que é de mais humano na humanidade – possibilidade de dar forma e sentido ao que vive, podendo com isso transformar a si e seu entorno.

O problema não está em usar a palavra “linguagem” para localizar diferentes objetos ou conceitos, o perigo está em entender que todas essas diferentes coisas que ela carrega são extensões de um mesmo objeto original, como se todas elas fossem expressões de uma mesma coisa, acreditando, por exemplo, que os comandos do computador é verdadeira continuação da essência humana – a linguagem.

Não há hierarquia de valor entre o que oferece a cartografia ou a matemática ou mesmo a língua, cada ciência se desenvolve para contribuir com o conhecimento, e suas metodologias promovem alcances cada vez maiores no desenvolvimento cognitivo do ser humano.

Não se põe em questão, igualmente, as transformações e apropriações sociais da língua em uso e as interpretações e aplicações que os falantes ou a sociedade faça deste ou daquele vocábulo, mas há lugares em que o uso literal, sem extensões, sem transformação faz diferença, garantindo consistência epistemológica. Iluminar o debate sobre a linguagem na educação significa entendê-la no lugar em que ela é decisiva para estruturar o ensino e a aprendizagem. Se o objetivo da educação está no ensino, é preciso entender como o aluno aprende e como a linguagem está nesse lugar.

Quando linguagem orbita exclusivamente em “comunicação”, esquece-se da parte interna; quando linguagem estabelece força de atração com “pensamento”, esquece-se de sua dependência do externo, fator social que compõe a engrenagem. E quando “linguagem” nem participa de sistema planetário nenhum que tenha força humana, é desabilitada como característica que nos fez ser quem somos, colocando-a no patamar de um objeto.

Linguagem virou tudo, aquela característica que todos no mundo compreenderia, por ser tão intrínseca a nós, virou a base da metáfora generalizada, a ponto de se tornar esquecida e comprometer compreensões importantes. Além de ser deslocada da importância epistemológica (estruturante do pensamento) para partes fragmentadas das questões metodológicas (estratégias de ensino), esse uso *omnibus* (que carrega todos os sentidos) leva a erros no próprio processo de ensino, como apresentamos no caso da biologia molecular.

Linguagem, nessas compreensões metafóricas todas, pode estar em qualquer lugar, ocupando qualquer universo, se considerada como toda e qualquer forma simbólica e o problema disso é que “é consequência das sistematicidades das metáforas que as pessoas

passem a considerar o real o que é metafórico e que percam de vista características fundamentais da noção que a metáfora pretende explicar” (Borges Neto, 2005, p. 2).

Ao permitir múltiplos universos, deslocamentos, variadas órbitas, promove-se distanciamento (demasiado) da essência do que é linguagem e de como a prática docente e o sucesso no campo educacional está atrelado a essa compreensão e atuação em cima disso. Pensando onde a linguagem está, esqueceu-se do que ela é.

O ser humano, em suas origens, destacou-se do ser animal pelo trabalho e se elevou, com isso, do ser orgânico para o ser social. Na condição de espécie primitiva da natureza, ao buscar contemplar suas necessidades vitais, criou instrumentos para se apropriar da natureza de forma eficiente. A evolução dessas apropriações significou transformar não só a possibilidade de acesso à natureza, como a transformação do próprio ser, que passou a “saber que sabe” que poderia modificar as coisas, tese introduzida por Marx e Engels em *A ideologia alemã* (1979).

Nessa perspectiva ontológica do ser social, foi adquirindo experiência manual sobre o produto natural no processo do trabalho e, “pensando com as mãos”, para melhor se apropriar da natureza, passou a antecipar objetivos e inverter as ações, sabendo que poderia manipular a situação antes mesmo de a necessidade surgir.

A antecipação de um resultado – a inclusão de um propósito no processo de trabalho – só ocorre depois de se adquirir uma experiência manual concentrada. Resulta de um constante retorno ao produto natural e de inúmeras experimentações mais ou menos nem sucedidas. Não é olhar para a diante e sim olhar para trás que cria a ideia de um propósito. O fazer consciente e o ser consciente se desenvolvem no trabalho, com o trabalho, e só num estágio posterior é que surgiu um propósito claramente reconhecido a **dar forma específica e um caráter próprio a cada instrumento**. Levou tempo para que o homem se pusesse acima da natureza e se defrontasse com ela como um criador (Fischer, 1983, p. 29, grifo acrescido).

O que Fischer aponta como dar forma específica e caráter próprio ao instrumento é a anunciação da necessária dependência da linguagem ao processo, de como o indivíduo passou a organizar mentalmente essas vivências e as transformações consequentes dela para, inclusive, proporcionar novas criações, pois “o homem gradualmente se familiarizou com os objetos e deu-lhes nomes tomados à natureza tanto quanto lhe era possível em seus sons” (Fischer, 1983, p. 31).

Igualmente, Duarte (1998) observa que a criação do instrumento é instituída socialmente quando adquire função para servir a determinada prática social. A função só pode ser reconhecida quando o ser humano se apropriou da lógica natural do instrumento, compreendendo as características mais fundamentais para inseri-lo na lógica daquele grupo.

Essas compreensões que levam à transformação do objeto em si e, posteriormente, o ratifica enquanto representante da cultura, porque sintetiza a ação social, que ocorre pela linguagem. O ser humano, em grupo, na evolução do trabalho, organiza mentalmente suas atividades e resultados e troca essas experiências manuais com o apoio da linguagem.

Para se apropriar desses resultados [aptidões humanas para se apropriar da natureza], para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (Leontiev, 2004, p. 290).

Defendendo que é na atividade que o ser humano tanto se apropria da natureza como se apropria da elaboração humana quando, em atividade, reproduz o que o objeto carrega de acumulação, Leontiev (2004) afirma que a objetivação e a apropriação acontecem no interior das relações humanas, por isso o autor menciona “comunicação”.

Nesse processo, a linguagem está presente desde o início, quando o cérebro humano se prontificou a estabelecer outra relação com a natureza que não a animal, organizando a experiência humana e “quanto mais o homem acumula experiência, quanto mais aprende a conhecer diferentes coisas em seus diferentes aspectos, tanto mais rica precisa tornar-se a sua linguagem” (Fischer, 1983, p. 33).

Franchi (1992) apresenta essas características do dinamismo da linguagem para defendê-la enquanto instrumento de intervenção e como dialética entre os homens e o mundo. Inspirado em Humboldt, afirma, nessa perspectiva, que a função da linguagem seja a de constituir experiências e não propriamente a de transmiti-las, sintetizando a linguagem como fruto da

relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e, antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências (Franchi, 1992, p. 25).

A linguagem, nessa instabilidade e na inacessível relação interior e exterior, permite ao ser humano a eterna construção, elaboração, reflexão sobre sua vivência, se colocando como potencialmente criativa e dinâmica. Por ser, ao mesmo tempo, objetiva e sistemática e subjetiva, independente e imaginativa, linguagem é essencialmente atividade, é contínua, a menos que a se restrinja, nunca será produto estático.

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes” metodológicos e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, uma estrutura dessa

atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado, mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção de retificação do “vivido”, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias (Franchi, 1992, p. 30).

Proporcionar ao humano a condição de “dar forma” à sua própria experiência e à experiência dos outros, no sentido da acumulação histórica; constituir a “representação simbólica” que vai operar sobre a realidade e; ao mesmo tempo, ser a “referência” para significar a história, são as características que correspondem, para nós, ao que há de mais interessante como fundamentação epistemológica à área da educação, pois interessa saber como o indivíduo aprende, e a chave para saber como potencializar esse processo (no ambiente escolar) está na compreensão dessas características.

Resgatar a linguagem dessa origem ontocriativa do trabalho é realocar a linguagem ao lugar de potencializadora da evolução humana. A linguagem enquanto condição e potencial de emancipação está sendo esquecida em meio a tantos sentidos metafóricos.

Insistir no debate sobre a linguagem na educação significa combater a reprodução dessa educação instrumental que serve ao mercado, desinteressada em evoluir, pronta a servir.

1.5 O currículo e a BNCC

É mister ressaltar que a emergência da linguagem no processo do trabalho humano o qualificou como trabalho educativo, pois o ser humano se desenvolve na apropriação resultante da história social, ou seja, assimilando a história, para com isso, se tornar humano.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 1995, p. 17).

Considerando o trabalho como princípio educativo, por conformar a educação através do nível de desenvolvimento social que se deu historicamente, tem-se que os modos de produção correspondem aos modos de ensinar. Esse ensino passa a ter suas exigências e especificações próprias, uma vez que se distingue dos saberes da experiência, se destacando do trabalho como trabalho pedagógico (Saviani, 2016).

Desde o tempo das comunidades primitivas até os dias atuais, o aspecto formativo do trabalho foi se constituindo em diferentes formas de educação, seja para ocupar o tempo livre dos indivíduos que tinham esse privilégio em tempos mais antigos e medievais, como modernidade quando a cidade ganha centralidade e a escola passa a ser uma demanda para a produção, se constituindo como a forma dominante da educação.

Para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E, sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida por meio de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna (Saviani, 2016, p. 61).

A origem do trabalho pedagógico está atrelada à produção da própria existência do ser humano, na intencionalidade do trabalho e, portanto, se desenvolve de acordo com os objetivos de determinada aprendizagem social, gerando e acumulando os saberes. Nesse sentido, são os propósitos daquela educação que elencam quais saberes são relevantes, organizando uma espécie de currículo.

Partimos da situação educacional e, por critérios dela derivados, determinam-se os conteúdos do trabalho educativo. A partir daí cabe definir, entre os saberes disponíveis socialmente, os conhecimentos que devem integrar os currículos escolares selecionando-se, em consequência, os aspectos considerados relevantes para a educação e estabelecendo a forma e o lugar que vão ocupar nos currículos (Saviani, 2016, p. 71).

O currículo, desse modo, passa a se configurar como o conjunto de saberes acumulados pela humanidade que devem ser considerados como patrimônio histórico-cultural, para que todos possam aprender por meio do processo de escolarização. (Martins e Pasquilini, 2020).

Nesse sentido, a educação tem dois grandes objetivos: selecionar os elementos culturais da sociedade que contribuem para a formação de humanidade nos indivíduos (saber sistematizado); e encontrar formas coerentes para atingir a primeira, transformando o saber sistematizado em saber escolar (socialização). A função da escola deve ser, portanto, a socialização do saber sistematizado (Saviani, 1999). É na escola que o indivíduo aprende o complexo, entrando em contato com a sistematização do conhecimento. Com intenção e orientação, a escola transmite o que a cultura produziu para além das observações e práticas cotidianas.

Compete à escola ensinar o que o aluno não conhece, oferecendo-lhe tudo o que a humanidade produziu e que precisa (ou tem o direito de) conhecer. Tais conhecimentos,

inclusive, contribuem para as atividades do cotidiano, desenvolvendo-as de melhor forma. É papel da escola garantir o descolamento do indivíduo de seu cotidiano para inclui-lo na produção do humano-genérico. O ensino de conceitos científicos, realizado pelas escolas, colabora para a organização do pensamento a partir da tomada de consciência. As aprendizagens na escola têm o poder de alavancar o desenvolvimento do indivíduo por meio do ensino formal e teórico mediados pelos professores, cujo currículo é orientado pela objetividade e universalidade do conhecimento.

No entanto, considerando a evolução do trabalho, com a produção e troca dos instrumentos, até o atual estágio da sociedade capitalista, o que se tem é uma divisão do trabalho que resulta em uma sociedade dividida por classes – os que detêm os meios de produção e os que precisam vender sua força de trabalho. Nessa relação de classes, o aspecto ontocriativo do trabalho cede lugar à condição alienante do trabalhador que não estabelece mais nenhuma relação com a natureza.

Ao vender sua força de trabalho, a atividade produtiva passa a ser mera tarefa a cumprir segundo um contrato, resultando no afastamento daquele indivíduo ao seu gênero humano, materializado no trabalho.

Assim, o trabalho, a ciência, a técnica e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como produtores de valores de uso para os trabalhadores – resposta a necessidades vitais desses seres humanos – e se transformam em meios de produzir alienação e a ampliação do capital dos proprietários privados dos meios e instrumentos de produção (Frigotto, 2006, p. 248).

O trabalho, que proporcionava a plena evolução humana, passou a se tornar trabalho alienado e, por consequência, o aspecto formativo do trabalho que antes promovia humanização e conduzia à emancipação, nesse contexto, contribui para a alienação.

Assim como o trabalho passa a ter seu valor determinado não pelo seu conteúdo concreto, nem pelo conteúdo concreto de seus produtos, mas sim pelo seu valor abstrato, isto é, seu valor de troca, assim também a educação passa cada vez mais a ser valorizada não por seus conteúdos concretos, mas por produzir as capacidades abstratas que permitiriam o “aprender a aprender”. O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado (Duarte, 2001, p. 150).

Diante desses objetivos, marcados pelas demandas da atual conjuntura do mundo globalizado, compreende-se então que são esses os objetivos que fundamentam a elaboração do currículo. Objetivos, como explica Saviani (2021), pautados na atual tendência das ideias pedagógicas

representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia social” e assemelhadas (Saviani, 2021, p. 13).

São pedagogias pautadas por ideais comuns que compreendem a relação entre educação e sociedade de forma idealista, que negam a perspectiva da totalidade, considerando que a realidade humana é feita de acontecimentos fragmentados e casuais, adeptas do relativismo tanto epistemológico, quanto cultural, retirando toda e qualquer referência do âmbito escolar e a centralizando no aluno, valorizando o cotidiano e elencando os conhecimentos a partir de sua função utilitarista para o aluno e, por fim, a tendendo à supervalorização do conhecimento tácito, oriundo de circunstâncias e da experiência própria (Martins e Duarte, 2010).

Nesse tipo de educação, a historicidade do sujeito é negada e abdica-se da indagação de pôr-se no mundo com objetivo maior, que ultrapasse o sentir e o precisar. Nessas pedagogias, a aprendizagem desejável para o aluno é a que realiza por si mesmo; o aluno deve desenvolver um método próprio de aquisição de construção de conhecimento e não depender de conhecimentos já produzidos; qualquer atividade dirigida ao aluno deve partir de seu interesse e necessidade; e a educação deve preparar os alunos para as mudanças da sociedade. Essa visão de aprendizagem tem se focado no instrumental, caracterizando as concepções de ensino-aprendizagem como instrumento didático e pedagógico (Duarte, 2001).

Importante atualizar que além dessas tendências pedagógicas que influem diretamente na elaboração do currículo, enfrenta-se atualmente o que foi denominado de obscurantismo beligerante por Newton Duarte e definido como “a difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas” (Duarte, 2018, p. 139).

Como consequência a essas tendências pedagógicas e ameaça conservadora, tem-se a elaboração de um currículo pautado por disputas políticas ideológicas e demandas capitalistas. A Base Nacional Comum Curricular nasce nesse contexto.

Histórico

A ideia de uma base comum nacional surge no debate sobre as reformas dos cursos de formação de professores no final da década de 1970 e que, com o avanço nas discussões,

ficava evidente a indicação de que esses assuntos não eram convergentes e que a base deveria ser realizada por análises e debates sem a assinatura do órgão de governo ou de algum especialista (Saviani, 2016).

Em 1971, a lei 5.692⁴ que fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, já incluía essa ideia, que depois foi incorporada na Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, considerando que os currículos do Ensino Fundamental e Médio teriam uma base comum⁵.

Com a criação do Conselho Nacional de Educação, em 1995, diversas orientações normativas foram sendo produzidas – as Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 1997, com o objetivo de ser uma referência curricular, de base comum nacional, com orientações específicas sobre conteúdo e resultado, são distribuídos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Importa destacar que “pela primeira vez, o termo “curriculares” aparece associado ao conceito de “parâmetros”” (Castro, 2020, p. 102).

Geraldi (2015) relembra o contexto mundial no período dos PCNs e como se deu sua influência nas escolas e, posteriormente na BNCC, por conta da verbalizada relação entre currículo e parâmetro.

O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala. Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso essas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores). As avaliações nos níveis fundamental e médio apontariam não só as melhores escolas, mas os “desperdícios” do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Geraldi, 2015, p. 383).

Na mesma interpretação, Saviani questionou o fato de que, mesmo com a ideia de base comum curricular presente nas DCN, o MEC avançou para a construção de uma norma que viria a ser tempos depois a Base Nacional Comum Curricular. E o autor responde que “tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (Saviani, 2016, p. 75).

⁴ Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Brasil, 1971). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

⁵ Art. 26. 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, 1996).

A base do currículo nacional estava sendo idealizada sob o motivo das exigências estabelecidas pelos sistemas de avaliação, inspirados em órgão internacionais, sobretudo o norte-americano.

A própria presidente do comitê gestor da BNCC mencionou que as reformas educacionais estavam sendo influenciadas pelos sistemas de avaliação e, ao contextualizar os últimos anos da educação brasileira, assumiu que eles influenciaram a elaboração de um currículo “não mais centrado no conhecimento, nem no aluno, mas na aprendizagem e no resultado, entendido como aquilo que o discente sabe e é capaz de fazer. Por essa razão é também denominado currículo referenciado em competências” (Castro, 2020, p. 102).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou por reformulações após esse período para aperfeiçoar métodos de proficiência com mensurações comparáveis ao longo do tempo, que, posteriormente, viriam alimentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse viés quantitativo da educação passou a orientar o currículo, através de suas matrizes de avaliação, pois “servem de referência para a elaboração das provas, acabaram na prática sendo determinantes do currículo pela influência que exercem sobre a produção de materiais didáticos” (Castro, 2020, p. 103).

Nesse contexto de uma educação neoliberal, baseada em instrumentos avaliativos internacionais, a construção da base nacional comum curricular da educação brasileira é aprovada e o Ministério da Educação inicia as atividades.

O documento da BNCC, apesar de preconizado na Constituição Brasileira de 1988, foi inicialmente construído em junho de 2015, num Seminário Interinstitucional, com a criação de uma comissão que reuniu 116 especialistas (professores pesquisadores de Universidades, professores em exercício da rede estadual, municipal e do Distrito Federal de ensino e especialistas vinculados com as secretarias estaduais). Desse seminário, produziu-se documento preliminar para avaliação e, no mesmo ano, sob o comando do Ministro Renato Janine Ribeiro, foi divulgada a primeira versão da BNCC (Brasil, 2018).

Bonini (2019) relembra que, anteriormente ao Seminário 2013 a 2015, foram formados grupos de trabalho com pessoas de diferentes segmentos da educação, para discutir sobre a construção de um documento que resultasse em um currículo nacional. A matriz inicial que subsidiaria a BNCC seria debatida com a sociedade e posteriormente apreciada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no entanto a equipe foi dispensada e no lugar formou-se outra maior, a partir do seminário, que escreveu a primeira versão da BNCC.

Até esse momento não se sabia quem eram os membros da Comissão criada para o referido Seminário, tampouco os sujeitos envolvidos na redação da primeira versão. Essa versão foi avaliada e reformulada a partir de pareceres de consultorias externas, culminando na segunda versão em 2016, sob o comando do ministro da Educação Aloísio Mercadante, que divulga os nomes de quem participou da elaboração do documento. São assessores, especialistas, redatores, colaboradores, revisores, equipe técnica do portal, pesquisadores, auxiliares de pesquisa, coordenadores, mas nenhum autor.

No entanto, na gestão do Ministro da Educação Mendonça Filho, com indicação de novos participantes da elaboração do documento e, agora, com leitores críticos, há nova reformulação, pois, “com o golpe presidencial, a equipe de redação do documento foi substituída por outros 31 componentes e foi criado um cenário para legitimar uma terceira versão que viria a contrapelo das duas anteriores, pelo menos em alguns aspectos centrais”. Mesmo com seminários e consultas públicas realizadas após a segunda versão, a terceira foi apresentada de forma bastante diferente do que estava sendo discutido nas audiências (Bonini, 2019, p. 23). Não só Bonini como outros autores interpretam como oportunista a entrega da terceira versão, mas Saviani, igualmente, alertou para as intenções da equipe pós-golpe, sinalizando que

na contramão das aspirações educacionais da população e das lutas em que vêm se empenhando os movimentos dos educadores desde a Constituição de 1988 [...] o grupo que assumiu o governo brasileiro em consequência do golpe de 2016 veio propor a BNNCC no âmbito de uma tendência a subordinar inteiramente a educação aos mecanismos do mercado (Saviani, 2021, p. 26).

Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do comitê gestor da BNCC, assumiu que o conceito de *competência* na Base foi um dos temas mais discutidos na finalização do texto da última versão, porque encontrou muita resistência. Porém, a presidente ratifica a versão final fundamentada no desenvolvimento de competências e habilidades na Educação Básica com base no entendimento de que

os direitos de aprendizagem definidos nos documentos legais e normativos da educação brasileira envolvem duas dimensões: a técnico-pedagógica, relativa aos resultados – a aprendizagem aconteceu ou não e por quê; e a política – o direito do aluno foi assegurado ou não e por quê. A competência nesse sentido é uma forma de mediar o direito de aprendizagem e o saber fazer, de modo que possam ser acompanhados pelo professor, pela escola, pela família e pelo sistema (Castro, 2020, p. 106).

A presidente não só assume a fundamentação por competências e resultados, como amplia os parâmetros de fiscalização para outros agentes. O pretexto apresentado que justificaria o uso da competência, como parâmetro e, ao mesmo tempo, como garantia do

direito do aluno a aprendizagem, é o de que todos tenham os mesmos direitos de aprendizagem. Esse tom democrático, de garantia a todos, se sustenta na distribuição homogênea das competências e suas respectivas avaliações.

A razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala (Geraldi, 2015, p. 393).

Em contexto político neoliberal, sob a guarda de pedagogias neoprodutivistas, com objetivos específicos pautados em instrumentos de avaliações internacionais, é elaborada, escrita e implementada a BNCC em todo o país.

1.6 O problema da linguagem na BNCC

A questão conceitual em torno de linguagem está difundida em muitas áreas do conhecimento e não é diferente na área da educação, pois encontra-se “linguagem” e termos correlatos em profusão e com valores diversos, quando não contraditórios. Compreender como se manifesta o conceito, ou conceitos, de linguagem na área educacional tornou-se crucial, tendo em vista sua relevância para o processo formativo humano.

Investigar como isso se manifestava condicionou nosso olhar para um objeto que representasse de forma ampla e expressiva a área. A BNCC atende essa expectativa por não só ser um documento normativo que rege o currículo nacional com determinações para todas as áreas do ensino, mas, principalmente, por ter o potencial de ser a expressão da inflação terminológica e conceitual em torno de “linguagem”.

A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é composta de uma apresentação assinada pelo então ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, seguida de uma introdução que explica o que é a Base, apresenta as Competências Gerais da Educação Básica, os marcos legais que a alicerçaram, seus fundamentos pedagógicos, bem como o pacto federativo e a sua implementação.

Após a introdução, a estrutura da BNCC é apresentada em sua divisão por etapas da Educação Básica (a etapa da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – anos iniciais e anos

finais, e do Ensino Médio). Em cada etapa, há um texto introdutório e explicativo sobre, principalmente, as características próprias de aprendizagem da respectiva faixa etária e a apresentação de suas subdivisões.

Na introdução da etapa da Educação Infantil, são elencados os seis direitos de aprendizagem, seguidos da exposição dos campos de experiência, que são cinco (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e Imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações). Na sequência, estão os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados por campos de experiência e por faixa etária (bebês de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas de um ano e sete meses a três anos e onze meses; e crianças pequenas de quatro a cinco anos e onze meses). A etapa é encerrada com o texto sobre a transição para o Ensino Fundamental, com as sínteses das aprendizagens.

A etapa do Ensino Fundamental é composta por uma introdução e pela divisão das grandes áreas do conhecimento (áreas de Linguagens, da Matemática, das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas e do Ensino Religioso). Em cada área há, igualmente, um texto introdutório para explicar a área na etapa e apresentar as competências esperadas para a área como um todo. Em cada área, estão os componentes curriculares correspondentes estruturados em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), são eles: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa, na área de Linguagens; Matemática, na área de Matemática; Ciências, na área de Ciências; Geografia e História, na área de Ciências Humanas; e Ensino Religioso, na área de mesmo nome. Cada componente curricular, por sua vez, tem seu texto introdutório, suas competências específicas e a tabela com a organização das habilidades de acordo com a unidade temática, o objeto do conhecimento e ano escolar.

Na etapa do Ensino Médio, a estrutura é muito semelhante à etapa anterior, com a modificação das denominações das grandes áreas, agora acompanhadas de “e suas Tecnologias” (à exceção de Ciências Humanas, à qual se acrescentou “e Sociais Aplicadas”). A tabela que organiza as habilidades nessa etapa escolar é reduzida, apresentando apenas as habilidades esperadas para cada competência específica, sem apresentar os objetos do conhecimento, tampouco unidades temáticas.

Em busca simples no documento com os caracteres “language”, para garantir a localização tanto de “linguagem” como “linguagens”, foram localizados 532 resultados, o que já revela a persistência desses termos. Desconsideremos as localizações advindas de cabeçalho ou título de seção, foram identificadas 282 menções. A contagem seria ainda maior

se se considerassem os muitos casos de elipses, que não são contabilizadas pelo buscador. Essas menções referem-se tanto ao termo “linguagem” isolado, como aos termos que:

- estão mais próximas de língua, como “linguagem verbal”, “linguagem verbal, oral e escrita”, “práticas de linguagem”, “diversas práticas sociais de linguagem”, “usos da linguagem”, “linguagem escrita”, “linguagem oral”, “linguagem poética”, “linguagem persuasiva”, “variações de linguagem”, “estilo de linguagem”, “figuras de linguagem”, “linguagem adequada” e “linguagem natural”, “elementos da linguagem”, “sistemas de linguagem”, “tipos de linguagem”, “linguagens específicas”, “manifestações da linguagem” e “linguagem usual”;
- estão adjetivados, como “linguagem de programação”, “linguagem algorítmica”, “linguagem algébrica”, “linguagem cartográfica”, “linguagem científica”, “linguagem gestual”, “linguagem corporal”, “linguagem das artes”, “linguagem matemática”, “linguagens artísticas”, “linguagem das ciências da natureza”, “linguagem das tecnologias digitais” e “linguagem da cultura digital”;
- são amplos, como “linguagens”, “área de linguagens”, “diferentes linguagens”, “diversas linguagens”, “múltiplas linguagens” e “outras linguagens”.

Com exceção de uma única definição em toda a BNCC, importada dos PCNs de Língua Portuguesa – 1ª a 4ª série e que será tratada na seção três, não há esforço ou preocupação em contextualizar o uso do termo em nenhuma menção. Os termos são colocados para o leitor como se fossem de óbvia compreensão, como se o sentido atribuído fosse máxima incontestável de significado, sem contaminações.

As menções

Ainda que o levantamento da frequência dos termos não ofereça tantos recursos para as análises, exatamente porque podem estar em sentidos distintos, seu resultado é interessante do ponto de vista da distribuição dos termos e foram organizados na tabela a seguir:

Parte da BNCC	Ocorrência do termo nos textos explicativos/introdutórios	Ocorrência do termo nas Competências/total de competências	Ocorrência do termo nas habilidades/total de habilidades
Introdução geral	0	Não se aplica	Não se aplica
Competências Gerais	Não se aplica	2/10	Não se aplica
Educação infantil	9	4/6 (Direitos de aprendizagem)	3/93 (objetivos de aprendizagem)
Ensino Fundamental	4	Não se aplica	Não se aplica
Área de Linguagens	10	5/6	Não se aplica
Língua Portuguesa	51	3/10	16/391
Artes	16	2/9	6/35
Educação Física	2	0/10	3/42
Língua Inglesa	10	2/6	1/88
Matemática	7	2/8	4/248
Ciências Naturais	2	1/8	0/111
Ciências Humanas	2	1/7	Não se aplica
Geografia	6	1/7	0/123
História	9	1/7	1/151
Ensino Religioso	5	0/6	0/63
Ensino Médio	12	Não se aplica	Não se aplica
Área de Linguagens e suas tecnologias	25	5/7	13/28
Língua Portuguesa	21	Não se aplica	1/54
Área da Matemática e suas tecnologias	4	1/5	2/43
Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias	4	1/3	1/26
Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	2	0/6	2/32

A introdução da Base e o capítulo seguinte, que explica seu formato e estrutura, são de caráter mais documental para contextualizar o documento e apresentá-lo ao seu público, por isso o termo em questão não é abordado.

A partir dessa ponderação, a menção à “linguagem” é presente em todas as partes do documento e, em maior ou menor medida, em todas elas há a assunção de que existem “linguagens” e que a língua (dimensão verbal das interações) é uma entre elas.

Na Educação Infantil, não há a orientação para o desenvolvimento das ditas competências e habilidades, assim denominadas. O que se tem são os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (que pretendem assegurar as condições para aprendizagem) e os objetivos de aprendizagem e conhecimento (que derivam dos campos de experiência e

são as aprendizagens em si, compostas por comportamentos, habilidades e conhecimento – muito semelhante ao conceito de competência, inclusive organizadas pelo mesmo método de códigos).

Em três dos componentes curriculares/áreas (Educação Física, Ciências da Natureza e Ensino Religioso), embora se mencionem as “múltiplas” ou “diferentes linguagens”, é possível perceber certo estranhamento com essa concepção, pois não é desenvolvida nenhuma ideia a respeito, nem mesmo a aplicação desses termos.

Na Educação Física, não há sequer uma única menção ao termo, no texto explicativo, aparecendo apenas nas habilidades, orientando descrever ou explicar por meio de “múltiplas linguagens” alguns dos seus objetos de conhecimento, como jogos ou danças populares. As tais “linguagens” são indicadas entre parênteses, como sendo linguagem corporal, escrita, visual, oral e audiovisual. Essa orientação, aparentemente descolada do texto do componente, parece apenas a prescrição geral, presente nas Competências Gerais, de “utilizar diferentes linguagens”⁶.

Há como competência específica da área de Ciências da Natureza a menção de “diferentes linguagens”, com função semelhante à Competência Geral de possibilitar a expressão/comunicação e produção de sentido.

6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (Brasil, 2018, p. 324).

No componente curricular Ciências, afirma-se que as habilidades propostas “mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência”. Não há explicação sobre o que seriam essas “linguagens”, mas o que se percebe é que o texto, vago aparentemente, parece apenas querer comportar a ideia de competência

⁶ Em todo o componente não se fala em “linguagem corporal”, os termos usados para se referir ao corpo são: posturas, ações, construções, saberes, disputas, vivências, exigências, sensações, conscientizações corporais e, principalmente reiteradas vezes, práticas corporais. No entanto, embora se perceba ausente na BNCC, o termo é amplamente utilizado na área em geral, como se repercute em Brikman (1989), Matos e Neira (2000) e Remonte (2005), por exemplo. No entanto, recentemente a área vem se movimentando no sentido de se reaproximar da área biológica, mais próxima da área da saúde e do bem-estar. Movimento esse que justificaria sua opção em não se referir à “linguagem” em sua organização e atuação na BNCC, uma vez que não se reconheceria como tal. Tese corroborada pela recente resolução do Conselho Nacional de Educação que retira o componente Educação Física da área de Linguagens e o insere na área das Ciências da Natureza, ao lado de Ciências e Biologia (Brasil, 2024 [RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024 - DOU - Imprensa Nacional \(in.gov.br\)](#)).

(ainda que incompleta) – diretriz fundamental da Base – quando menciona mobilizar conhecimentos, conceitos, procedimentos.

No Ensino Religioso, ainda que se mencione “linguagens”, explica-se que são elas que comporiam a dinâmica transcendental, e as descreve como sendo o símbolo, o rito e o mito. Mesmo que o componente apresente termos como “linguagem específica” e “linguagem gestual”, sua concepção está diretamente ligada ao símbolo, em sentido estrito e, por isso, não se converte naquilo que se considera como competência e habilidade.

Com exceção do componente curricular Educação Física, a área de Linguagens como um todo aborda reiteradamente “linguagem” e termos correlatos, especialmente a parte introdutória da área, tanto na etapa do Ensino Fundamental quanto na etapa do Ensino Médio. Era de esperar que o local próprio desse termo fosse esse, por conta de sua relação direta com a língua.

Especialmente na etapa do Ensino Médio, a recorrente citação aos termos se deve especialmente à relação estabelecida entre “linguagens” e tecnologia. A etapa escolar mencionada está preenchida de intenções e objetivos específicos entre a faixa etária e o mundo, cultura digital, tecnologia digital e “linguagem digital”.

No caso das artes (que será discutido em capítulo próprio), diferentemente, as muitas ocorrências se devem ao sentido de “campo” atribuído à “linguagem”, pois, quando se fez referência a qualquer um dos quatro campos de artes (dança, teatro, música e artes visuais), denominava-se de “linguagens das artes” ou “linguagens artísticas”.

No componente curricular da Língua Inglesa, as menções são, em sua maioria, usadas no sentido de usos ou práticas de linguagem, em associação direta com o estudo da língua. Há, ainda sim, uma menção considerando que nessas práticas existem aspectos diversos, que não só o verbal “tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil”, e que a Língua inglesa “potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (Brasil, 2018, p. 243).

As denominadas competências e habilidades

Nessa análise, seguindo a sequência própria do texto, encontramos uma tendência de abordagem ao que chamavam de “linguagens” nos textos introdutórios/explicativos, nos quais encontramos a maioria das menções e, igualmente, a significativa diluição ou o desaparecimento desses termos nas competências e, principalmente, nas habilidades.

Para tratar das ocorrências diminutas nas partes das denominadas competências e habilidades da BNCC, retomemos que a competência tem centralidade na constituição da BNCC e sua definição é apresentada como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

Nessa definição, tem-se que são quatro os elementos que constituem a competência (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). As competências, assim apresentadas, seriam o conhecimento mais a suposta habilidade, sendo aquele o saber em si mesmo e esse a capacidades do fazer, portanto as competências estariam ligadas ao “saber fazer”.

Em nenhum momento, na Base, se explica o que é o conhecimento, apenas os classifica como sendo de dois tipos – conceituais e procedimentais, tampouco lista os conhecimentos a serem ensinados na escola. No entanto, ela os pressupõe nos descritores, quando orienta determinada tarefa sobre um conteúdo, acaba por torná-lo eleito.

A BNCC subdivide o que chama por habilidades em: práticas (relativas à ação, ao manuseio, à destreza, à agilidade do gesto); cognitivas (velocidade e agudeza do raciocínio); e socioemocionais (capacidade de ajustar-se às circunstâncias sociais da melhor forma), mas não trabalha verdadeiramente com esses três aspectos.

Incluídos na definição do conceito, estão as atitudes e valores, que são do âmbito moral; não se relacionam com competência a não ser com o anseio de sociedade em harmonia. As atitudes e valores são, de fato, independentes das competências, porque não há relação direta entre a moral e a ética e o saber aplicado, tornando sem propósito suas inserções.

As denominadas habilidades, constituem, na verdade, descritores de tarefas, pois apresentam os conhecimentos pressupostos e os procedimentos esperados para determinada coisa ser feita. Os descritores comportam múltiplas ações, que podem incluir uma habilidade, mas que se tornam mais amplas, configurando-se mais como uma indicação do fazer docente, sugestão de procedimentos escolares para o cotidiano na sala de aula.

A suposta competência não apresenta o conhecimento de forma explícita; supõe-se o fazer atrelado ao conhecimento, com indicações tarefas de sala de aula; e não elenca as atitudes e os valores (apenas indica, nas poucas situações, a presença da crítica na realização do que se indica). Muitos dos descritores hipoteticamente pensados para serem itens de

avaliações, são indicações de procedimentos e conteúdos escolares, como exemplificados abaixo.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p. 143).

(EF07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais (Brasil, 2018, p. 387).

Ambos os exemplos das supostas habilidades demonstram que o excesso e a variação de comandos, bem como a quantidade de métodos e materiais indicados daquilo que deve ser feito acerca do objeto do conhecimento – gêneros de texto e mapas, respectivamente – não seriam facilmente mensurados em avaliações de larga escala. São, na verdade, verdadeiras sínteses de sequências didáticas longas, que precisariam de muitas aulas para se concretizar.

A definição oficial de competência da Base parece cativante, foi idealizada para que o aluno acessasse o conhecimento, bem como o procedimento de como se chega a ela; que soubesse aplicar esse conhecimento em diferentes dimensões da vida; e que usasse esses conhecimentos para o bem comum.

Entretanto, esse ideal não corresponde objetivamente com o que se faz na BNCC, não são habilidades, no conceito de matriz de provas (objetivo que inspirou a elaboração do currículo comum). As pretensas habilidades na BNCC fariam jus ao título se estivessem numa ação, no saber do fazer algo muito específico de natureza prática que pudesse ser verificado por meio de um teste.

Após situarmos a fragilidade no foco que a BNCC imprime às ditas competências e habilidades, chamamos atenção ao fato de que, a sua estrutura de organização conduz ao entendimento de que os textos iniciais introduzem determinado componente curricular, justificando sua importância e abordagem, para elencar o que seriam suas competências específicas e, na sequência, elencam, por meio dos descritores, uma série de pretensas habilidades que deveriam, em conjunto, atingir os objetivos-alvo das competências.

Nesse sentido, o que se define como habilidade, apresentada em um descritor, deveria contemplar aqueles objetivos fundantes, ou seja, as intenções apresentadas nas explicações, bem como nas ditas competências. Na tabela que organizamos, verifica-se que a abordagem à “linguagem” e termos correlatos é praticamente insignificante nesses locais. Aquilo que se refere à linguagem nos textos iniciais, em alguns casos demasiadamente, não reverbera nos descritores.

Essa constatação é o indicativo de que o termo é usado muitas vezes como sinônimo de algo, em substituição a uma ideia próxima, em relação metafórica, ou mesmo de forma descuidada e despreziosa. Mas, principalmente, é o indício de que essa palavra “linguagem”, e toda a ideia conceitual circunscrita a ela, não faz parte do debate epistemológico dessas áreas do conhecimento nesse documento, até mesmo da Língua Portuguesa.

2 OBJETIVOS E METODOLOGIA

Considerando o quão complexos são os estudos sobre linguagem, em sua origem e desenvolvimento, bem como sua importância em inúmeras ciências e nossos próprios limites de inserção nesse tema, não temos a pretensão de definir linguagem. Pretendemos indicar como a linguagem está sendo concebida atualmente, especialmente na educação e, com isso, influir o debate da linguagem na área educacional considerando seu papel na constituição humana.

Inseridos na grande área da educação, com o objetivo de investigar o conceito de linguagem, inicialmente buscamos compreender como os conceitos são absorvidos por uma área diante da influência de outras ciências, refletindo diretamente na consciência pedagógica acerca daqueles conhecimentos. Na sequência, consideramos a importância de uma postura de autocrítica radical que enfatizasse o questionamento de termos de outras áreas, tomados como primitivos e sua consequência. Posteriormente, na busca por um objeto empírico que pudesse representar de forma mais abrangente a área alvo de estudo, elevamos a BNCC a objeto da Micro-história, contextualizando-a como recorte particularizado da totalidade da mentalidade de uma área. Consideramos como orientação de análise o Método indiciário de Carlo Ginzburg, que culminou nos procedimentos de inquirição realizados.

Flutuações pedagógicas

Ainda que se considerem as dificuldades na definição epistemológica da pedagogia ao considerar a educação seu objeto de pesquisa, Saviani (2007) faz importante distinção entre “ciências da educação” e “ciência da educação” para defendê-la enquanto ciência.

No primeiro caso, a educação é objeto de pesquisa de ciências variadas, como psicologia ou sociologia, porém é estudada sob a teoria das respectivas áreas do conhecimento, sendo a educação apenas protagonista no recorte de análise, e os resultados se somam ao aprofundamento daqueles campos. No segundo, o problema da educação é que demandaria contribuições de ciências variadas.

Já no segundo circuito, a educação, como ponto de partida e ponto de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, psicológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral

dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo. Parece ser esse o caminho por meio do qual poderemos chegar a uma ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada (Saviani, 2007, p. 24).

Ainda que essas distinções sejam tema de debate atual sobre epistemologia da educação, verifica-se a conseqüente problemática desses circuitos nas questões metodológicas da área. Uma das conseqüências dessa confusão sobre o lugar da educação na pesquisa incide na mentalidade pedagógica, que se aproxima, mais ou menos, daquelas ciências, refletindo em perigosas intersecções de áreas.

Luiz Orlandi (2018) analisa a consciência pedagógica voltada à pesquisa e apresenta o estado de oscilação entre os estudos abstratos, que almejam a construção de teoria própria, e os estudos concretos, que colecionam técnicas empíricas. Compreende que essa consciência oscilante se mistura a outras áreas do conhecimento, com objetos já consolidados, para desenvolver o seu próprio e, por isso, as pesquisas voltadas à educação sofrem flutuações entre as áreas desses diversos campos, como a sociologia, a psicologia ou áreas mais administrativas e legislativas.

O autor identifica que essa consciência pedagógica, independentemente das orientações flutuantes, se aproxima ou da teorização ou dos aspectos da prática, quando se unem a essas outras áreas, como se não conseguisse se guiar sem essa ancoragem, demarcando fragilidade e dependência. Ele enfatiza que ao aderir a outra estrutura teórica, a pesquisa educacional incorpora conceitos acriticamente.

Realizo uma adesão pré-crítica quando assimilo imediatamente à minha prática uma proposição inspirada por outra prática. Mas por que realizo essa adesão pré-crítica? Porque não estruturei, em função da minha própria prática, uma teoria que iluminasse essa mesma prática. Falta-me então uma estrutura teórica que – no debate constante com a própria prática que lhe corresponde – controle criticamente a incorporação das teorizações e práticas sugeridas por outros focos criadores (Orlandi, 2018, p. 186).

Orlandi sugere que para superar a dicotomia entre o pedagogismo abstrato e o pedagogismo praticista há que fazer autocrítica radical, questionando de forma sistemática os termos e as ideias tomados como primitivos, construindo estrutura teórica própria.

Como tornar sistemática a postura autocrítica? Sabe-se que os lógicos denominam termos primitivos de uma certa teoria os termos não definidos, mas que servem de base para definir outros termos dessa mesma teoria. Ora, quando o pedagogo pretende reformar o ensino através de métodos ativos, por exemplo, a noção de atividade está aí cumprindo o papel que o termo primitivo desempenha segundo a lógica, isto é, algo não definido, mas que serve de base. Pois bem, em face dessas considerações, a autocrítica pedagógica consiste justamente em questionar sistematicamente os termos, as noções, os procedimentos tomados até agora como primitivos (Orlandi, 2018, p. 187).

Entretanto, esse problema que a pedagogia enfrenta faz parte de seu próprio objeto de difícil delimitação, que exige aproximação a diversas áreas e que se caracteriza por ser complexo, pois “o objeto de pesquisa em educação mergulha numa pluralidade de estrutura, não sendo jamais indiferente ao próprio conjunto dos problemas vividos pelos homens” (Orlandi, 2018, p. 189).

Diante de um objeto de natureza dispersa e comportamento fluído, outra importante tarefa é construir uma estrutura de análise capaz de oferecer a mobilidade que ele exige.

A natureza dispersiva do objeto de pesquisa educacional reclama a construção prévia de uma estrutura teórica suficientemente ampla e maleável em face do objeto de estudo. Essa estrutura deve traçar os parâmetros da pesquisa e as hipóteses deverão ser mobilizadas no seu interior em função do próprio desenvolvimento da pesquisa (Orlandi, 2018, p. 190).

Na defesa de que haja a construção de um quadro teórico próprio para enfrentar a oscilação do objeto, Orlandi (2018) propõe que se desenvolva uma estrutura limitante (em que a prática social esteja em cada um dos polos limites e, entre eles, estejam as mediações significativos dos processos educativos) e uma dimensão contestadora (que garanta a ambiguidade entre a adaptação e contestação própria da pesquisa em educação).

A reflexão pedagógica não se move numa ordem de razões alheias ao aqui e ao agora dos gestos humanos, gestos em cujo núcleo há sempre o arripio de uma consciência contestadora. Ora, essa tensão entre o movimento adaptativo e o movimento contestador, essa ambiguidade da educação só pode manter-se viva – e deve ser viva sob pena de esterilizar-se a reflexão pedagógica – através do exercício da colocação sistemática de questões radicais, o que instala nessa reflexão pelo menos o senso de contemporaneidade em relação aos agentes atuais da história. Em última instância, a consciência dessa tensão tem força suficiente para transfigurar o projeto de pesquisa em educação, impregnando a determinação das mediações que cruzam um dado processo educativo e o conectam com a prática social global (Orlandi, 2018, p. 196).

O objeto desta pesquisa – o conceito de linguagem na educação – oferece amplitude radial de análise para áreas da psicologia da educação, linguística, teorias da aprendizagem e crítica curricular, ou seja, exige autocrítica radical por ter essas especificações próprias do estudo pedagógico oscilante. Entretanto é, ao mesmo tempo, parte do processo de autocrítica, que propõe exatamente situar o problema do termo “Linguagem” e termos correlatos enquanto termo primitivo.

E, ainda, o próprio termo questionado e estudado carrega sentido *omnibus* (aquele que comporta muitos sentidos), porque está em flutuação com outras muitas teorizações, tendo em vista sua característica abrangente dentro dos aspectos da essência humana.

Termos primitivos

Os termos a que se refere Orlandi (2018) são chamados de termos primitivos porque não tem definição implícita e são de aplicação imediata, não sendo alvo de questionamento, e servem de base para definir outros termos relacionados ao assunto discutido. Não são definidos porque entendem-se como óbvios ou são compreendidos como isentos de explicação, imunes ao contexto. Por exemplo, se o assunto é educação, os termos “aluno”, “professor” e “escola” são partes vitais estruturantes do texto, mas não há menção sobre o que se quer dizer quando se diz cada um deles, porque são palavras usadas com frequência e raramente incompreendidas como um vocabulário menos usual. O que ocorre comumente é que, se a pesquisa for “a relação professor e aluno nas escolas do tipo confessional” e houver um momento no texto para explicar termos, haverá maior empenho em contextualizar a palavra “confessional” que “escola”, “professor” ou “aluno”.

Entender que há necessidade de explicar o que é “confessional” e apresentar o significado de “religiosa” basta para aquela compreensão, entretanto não oferecer a ideia que se tem por detrás das palavras “escola”, “professor” e “aluno” traz complicações à compreensão do texto, pois oferece ao leitor espaço para implicar um significado qualquer.

Esse é o perigo: uma coisa é a incompreensão de palavras desconhecidas em que um dicionário supre tal desinformação, outra é não entender que certas palavras conhecidas carregam mais conceitos além dos imediatos e têm em si uma historicidade.

Considerando a vivacidade da língua, tem-se as atualizações dos dicionaristas, as contextualizações da variação linguística e a adaptação de termos técnicos que podem suprir uma ou outra dificuldade no uso de uma palavra; entretanto, mudanças importantes de análises ocorrem quando se estuda os sentidos que a palavra tem em determinadas circunstâncias, especialmente em usos específicos e em contexto de rigor analítico.

Semântica histórica

Raymond Williams (2007), pesquisador acadêmico e sociólogo, incomodado por “parecer não falar a mesma língua” que seus colegas da Universidade, se dedicou a estudar as mudanças de sentido que a palavra “cultura” passou antes e depois da Segunda Guerra Mundial, culminando, em 1956, no livro *Cultura e Sociedade*. Durante os estudos para esse

livro, Williams reuniu mais de sessenta palavras que estavam na órbita das explicações sobre a evolução do termo “cultura” e pretendia anexá-los à obra, porém, por decisão editorial, elas foram excluídas e vinte anos mais tarde foram lançadas no livro *Palavras-chave*.

Em *Palavras-chave*, há que se considerar as palavras nos dois sentidos atribuídos por Williams (2007): palavras responsáveis por determinados vínculos com outras palavras em determinadas interpretações e palavras indicativas de certa mentalidade. Williams reconhecia que as palavras eram carregadas de história e, por isso, estudar seus sentidos, na verdade, significava estudar os conflitos sociais em disputa, identificando as consequências de um sentido ser mais acessado que outro.

Em minhas análises, a ênfase é deliberadamente social e histórica. Nas questões de referência e aplicabilidade, analiticamente subjacentes a qualquer uso específico, é necessário insistir que os problemas mais ativos de significado estão sempre primordialmente embutidos nas relações reais, e que tanto os significados quanto as relações são caracteristicamente diversos e variáveis, dentro das estruturas de ordens sociais específicas e dos processos de mudança social e histórica (Williams, 2007, p. 39).

As mudanças que ocorrem na língua são diversas e passíveis de muitos tipos de estudo, e, diferenciando-se deles, Williams (2007) se dedicou ao que chamou de Semântica Histórica, que se restringe à reconstituição do significado de determinado termo ao longo do tempo, levando em conta a origem e seu desenvolvimento histórico e considerando o presente (significados e implicações atuais). Considerou também as mudanças do ponto de vista da substância histórica e não apenas erros ou deficiências da língua ou de interpretação. Seu objetivo maior foi considerar que

em uma história social na qual muitos significados cruciais foram moldados por uma classe dominante e por profissões específicas que atuam, em grande medida, em seus termos, a percepção de margem é exata. Esta não é uma revisão neutra de significados. É uma exploração do vocabulário de uma área crucial da discussão social e cultural, herdado em condições sociais e históricas precisas e que se deve tornar ao mesmo tempo consciente e crítico – sujeito tanto às mudanças como às continuidades-, se se pretende que os milhões de pessoas para quem esse vocabulário é ativo o vejam como tal: não como uma tradição a ser aprendida, nem como um consenso a ser aceito, tampouco como um conjunto de significados que, por ser a “nossa língua”, tem uma autoridade natural; mas como uma configuração e uma reconfiguração, em circunstâncias reais e a partir de pontos de vista profundamente diferentes e importantes, como um vocabulário para ser usado, para nos indicar caminhos, para ser alterado na medida em que julgemos necessário, enquanto prosseguimos construindo nossa própria língua e nossa própria história (Williams, 2007, p. 43).

A palavra “linguagem” é uma dessas palavras. É falada como óbvia, mas registra múltiplos sentidos que são modos de viver e compreender o mundo. E que, por ser usada de

forma equivocada na Educação, bem como em situações de rigor conceitual e analítico, oferece problemas para o processo do ensino e aprendizagem.

Infelizmente, Willians não fez o estudo da palavra linguagem, e não há fôlego para um trabalho do tipo semântica histórica nesta pesquisa, embora tenha sido esse o objetivo inicial e continua sendo um desejo. Estudar historicamente a evolução dos sentidos de “linguagem” demandaria um grupo inteiro de pesquisa com longa dedicação.

Por esse motivo, optou-se pela compreensão do termo “linguagem” no recorte do documento da BNCC. Apresentar-se-á a construção do documento enquanto representativo da área da educação, elevando-o a objeto da micro-história e como fora realizada sua análise.

Micro-história

Na década de 1970, surgia no campo da História uma nova área de estudos – a História Cultural –, que rejeitava o conceito vago de mentalidade sem considerar sua relação com o social; que se aproximava das manifestações das massas, com inclinação para aquilo que era informal e popular; se interessava em resgatar o papel das classes sociais e o conflito inerente a elas; e que apresentava estratégias investigativas alternativas, como crítica literária ou inspiração antropológica (Vainfas, 2002).

Inserida no debate intelectual das décadas de 1970 e 1980, que culminou com a consolidação da História Cultural, surge a Micro-história por um grupo de historiadores italianos que se mostraram descontentes com os métodos de pesquisa da disciplina, com os excessos de irracionalismo ou psicologismo, com a defesa do relativismo total na produção do conhecimento, que renunciava o viés científico da história, reduzindo-a a narrativas, bem como trabalho do historiador, reduzido à mera descrição dos documentos.

Não era simplesmente uma questão de corrigir aqueles aspectos da historiografia acadêmica que parecia não mais funcionar. Era mais importante refutar o relativismo, o irracionalismo e a redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica que interprete os textos e não os próprios acontecimentos (Levi, 1992, p. 136).

Para Levi, “a micro-história como uma prática é essencialmente baseada na redução da escala da observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental” (1992, p. 136). Nessa análise, o micro deixa de ser reduzido a meros exemplos e o macro deixa de ser mero pano de fundo ou a soma dos casos, e os dois são considerados níveis diferentes de uma mesma escala, interconectados.

Principalmente, duas modalidades resultaram desse tipo de análise: as redes micro-históricas, em que se analisa a relação entre indivíduo e contexto, representados por estudos biográficos de Eduardo Grendi e Giavanni Levi; e as interrelações entre cultura dominante e subalterna, representada pelos estudos de Carlo Ginzburg. Ambas as correntes se dedicam à análise de um nível micro para reaver o macro, explicadas por Ginzburg como “por um lado movendo-se em uma escala reduzida, permite em muitos casos uma reconstituição do vivido impensável em outros tipos de historiografia. Por outro lado, propõe-se indagar as estruturas invisíveis dentro das quais aquele vivido se articula” (1989b, p. 173).

Diante do abandono da postura metodológica, nos estudos acrílicos da mentalidade anterior à História Cultural, em que se opunha geral e particular, surgem modelos complexos que decompõem o tempo e reconstroem a interdependência entre grupo e indivíduo (o estudo da cultura camponesa e da cultura da elite italiana através do processo inquisitorial de um moleiro, por exemplo). A Micro-história dedicou-se aos estudos dos temas marginalizados pela história tradicional, evidenciando os conflitos sociais das narrativas, por meio das quais, dialeticamente, as relações entre as escalas vão se comunicando, através de análise específica.

Considerando esse plano “reduzido” ou micro-histórico como simples laboratório histórico ou “lugar de experimentação”, é necessário retrabalhar e submeter à prova aquelas hipóteses ou teses macro-históricas, verificando sua validade, problematizando suas determinações, matizando seus conteúdos e incorporando nela novos elementos, por meio dos procedimentos da “análise microscópica” e mediante a exploração exaustiva e intensa de todo o material e de todos os elementos derivados desse mesmo universo micro-histórico (Rojas, 2012, p. 109).

Todavia, não é qualquer conteúdo passível de redução escalar para análise micro, existem condições específicas para a validade da escolha analítica. O micro deverá ter condições de revelar em si a totalidade, ou seja, revelar o macro que, por sua vez, necessitará de acúmulo de debates.

Quando falamos da dimensão macro-histórica nos referimos a essas totalidades históricos-sociais que já foram identificadas há muito tempo pelas ciências sociais e cujas tentativas de explicação geraram a construção de inúmeros modelos e teorias. Igualmente, **ao falarmos de universos micro-históricos, falamos de certas dimensões, planos ou espaços que são parte orgânica dessas totalidades globais e complexas e, além disso, partes ou espaços particularmente reveladores dessas mesmas realidades** (Rojas, 2012, p. 111, grifo inserido).

A dimensão da Micro-história permite analisar um documento como representante da totalidade de determinado contexto político e social, uma vez que estaria intrinsecamente relacionado àquela realidade, sendo ele a expressão dela. Nessa perspectiva, não só o estudo

documental ganha fôlego como a análise em perspectiva também, nos permitindo, assim, o estudo da Base Nacional Comum Curricular enquanto objeto empírico da pesquisa.

O objeto BNCC

A BNCC é parte de uma expressão que se fez fora dela e antes dela. O problema da linguagem não foi inventado na BNCC, mas ela se configura como nosso objeto, porque é expressão desse problema no ensino. Ela é um documento que pretende ser organizador e orientador da educação, que resulta de um longo debate nacional, anterior mesmo à Lei de Diretrizes e Bases, já carregado de disputas conceituais ideológicas.

A Base foi idealizada e elaborada por um grupo heterogêneo de pessoas, sob o direcionamento estabelecido de distintas direções do Ministério da Educação, pautada no viés pragmático e funcionalista, principalmente. Carrega consigo as contradições e dificuldades de sobreposição de correntes e tendências teóricas de cada uma das pessoas envolvidas, que acompanharam todo o tempo, de concepção e escrita, as intenções e objetivos do Estado.

Nela, em grande medida, encontra-se refletido o debate da área da educação, as opções teórico-metodológicas e os princípios políticos de um grupo hegemônico. Na essência, o documento expressa a tendência funcional, pragmática que se impõe na educação, no entanto, no jogo discursivo, é mais ou menos camuflado; no jogo político, acomoda-se vários discursos e interesses, para se fazer democrático.

O discurso oficial sobre a Base, que se realiza plenamente em sua introdução, transmite certa ideia de participação ampla de especialistas e da sociedade, expressando uma consciência coletiva, que representaria o pensamento e a ação conjunta de agentes políticos e acadêmicos da educação brasileira. Com isso, se isentou de referenciar devidamente as bases fundamentais para os princípios e orientações (com raríssimas exceções que serão posteriormente tratadas). Ainda que cite a equipe responsável, a coloca numa lista geral em que não se sabe quem fez o quê e sob qual influência.

Sabe-se quem participou, mas não é apresentado de forma explícita com que bases a Base realmente foi feita; não há indicação de bibliografia que apresente como cada princípio e orientação foram construídos. Entretanto, é possível estudar a mentalidade que nela impera, extraíndo do documento o que há de oculto nele, pois não há isenção nem neutralidade.

Por exemplo, a BNCC, assumidamente, estrutura-se sob o modelo de competências e habilidades, e sua escolha e encaminhamentos não surgiram, evidentemente, no momento de

sua redação. Esse é um retrato de um grupo teórico influente que estuda e defende a Teoria das Competências há tempos e que imprimiu seus ideais no documento.

É perceptível a participação de agentes privados, como bancos e fundações, nas discussões da construção da Base que influenciou ideologicamente a versão final do documento, impondo “a necessidade de enfatizar, na BNCC, uma educação centrada em competências” para garantir a formação do indivíduo flexível às mudanças e exigências do mercado, sem que precisasse assinar o texto (Bonini, 2019, p. 27).

Além dos agentes privados, embora a Base tenha sido redigida por um número relativamente pequeno de pessoas, acaba por carregar o debate acumulado da comunidade específica da área da educação. Assim como se demonstrou de que forma o tema da competência se desloca dos debates realizados nas Universidades, nos planos de Governo, nos interesses privados para o documento, é possível ver na Base outros temas refletidos.

Portanto, considerando a BNCC uma particularidade que revela a realidade educacional, principalmente as de força oficial e normativa, conclui-se possível analisar o documento na perspectiva da micro-história. As análises minuciosas e criteriosas do micro objetivam contribuir para a compreensão do que se tem como mentalidade da área educacional acerca do conceito de linguagem.

É um problema, para quem investiga a BNCC, não ter acesso às substâncias que fundamentaram tudo o que foi escrito e seus objetivos, entretanto é possível desvendá-las por outros caminhos.

Não se sabe quem escreveu o quê, o que torna impossível entrevistá-los. Tampouco se tem indicado quais fundamentos asseguraram tais afirmações. Restando interrogar o papel, extrair das palavras, do sentido entregue no documento, o que foi dito, o que se quis dizer e baseado em que.

Método indiciário

Nesta difícil tarefa, serviu de inspiração o trabalho do historiador Carlo Ginzburg que, em parte de sua trajetória como pesquisador, dedicou-se a estudar os fenômenos negligenciáveis e os que, em princípio, pareciam ser impossíveis de investigar, quer seja por serem considerados sujeitos históricos irrelevantes, quer seja pela escassez de registros, quer seja por serem cercados de irracionalidades, ou, principalmente, por não ter atribuição temporal. Qual seria a relevância para um historiador se dedicar aos estudos de algo tido como inútil, irracional e atemporal? Para Ginzburg, tudo importava e até mesmo aquilo que

poderia ser considerado como ilógico poderia ser objeto de pesquisa sistemática e consciente de significados.

Entre as motivações que me levaram a estudar os processos de feiticeiras estava também o desejo de demonstrar, que um fenômeno irracional (pelo menos segundo alguns) e atemporal, e, portanto, historicamente irrelevante, podia ser analisado em chave histórica, racional, mas não racionalista (Ginzburg, 1989, p. 8).

O historiador compreende que a história concentrou valores às narrativas das camadas dominantes da sociedade, até porque essas detinham acesso à cultura escrita e os meios de propagação da cultura, enquanto as camadas subalternas estavam em meio à história oral, difíceis de acessar. Entretanto, Ginzburg entendia que, mesmo não havendo fontes diretas da cultura popular, era possível extrair aspectos dela através do estudo da outra. Influenciado pela circularidade de Bakhtin, Ginzburg concorda que dominantes e dominados se influenciam mutuamente, e os discursos entre as classes, que dialogam, são passíveis de serem identificados, sendo assim, “os termos do problema mudam de forma radical ante a proposta de se estudar não a “cultura produzida pelas classes populares”, e sim a “cultura imposta às classes populares” (Ginzburg, 1989, p.17-18).

Convicto da circularidade cultural e do interesse de compreender as culturas a partir da relação entre elas e da busca pelas partes ocultas que ajudassem a submergir determinada mentalidade, Ginzburg foi influenciado por alguns estudiosos que contribuíram para a sua historiografia e método próprios.

Em admiração ao trabalho de Amy Warburg, historiador de arte alemão, conhecido por estudar o ressurgimento do paganismo no renascimento italiano, Ginzburg se atém ao método empregado na utilização dos testemunhos figurativos como fontes históricas e variados documentos:

testamentos, cartas de mercadores, aventuras amorosas, tapeçarias, quadros famosos e obscuros – como escreve Bing, Warburg ensinou ‘que se pode fazer ouvir vozes humanas articuladas também a partir de documentos de pouca importância, talvez catalogados entre as “curiosidades” capazes de interessar apenas aos historiadores dos costumes. Dessa forma, Warburg quis reconstruir o elo entre as figurações e as exigências práticas, os gostos, a mentalidade de uma sociedade determinada (Ginzburg, 1989, p. 45, grifo inserido).

Diante do apreço por qualquer objeto ou documento que contivesse história, Ginzburg entende que toda informação é relevante e cada fonte detém um conteúdo a ser explorado, sem negligenciar nenhuma parte dela. Aprende com outros pesquisadores e personagens como explorar essas fontes que fogem aos métodos científicos exatos e tradicionais. Inspirado em Morelli, Freud e Holmes, Ginzburg constrói o método indiciário: um “método interpretativo

centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (Guinzburg, 1989, p. 149).

Giovanni Morelli, historiador de arte italiano, criou um método para identificar o artista pelo reconhecimento de seus traços no quadro e sua habilidade estava em reparar exatamente nos detalhes que normalmente passam despercebidos por copiadores fraudulentos. Ele se atinha não nas marcas mais evidentes da escola a que o pintor pertencia, aquelas que qualquer um pode notar, mas sim os detalhes que não eram iluminados, como lóbulos de orelhas e unhas, por exemplo.

Sigmund Freud, que dispensa apresentações, cita Morelli em um de seus escritos e assume a aproximação do método morelliano com o método psicanalítico:

Creio que seu método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Esta também tem por hábito penetrar em coisas concretas e ocultas através de elementos pouco notados ou despercebidos, dos detritos ou “refugos” da nossa observação (Freud *apud* Guinzburg, 1989, p. 157).

Por fim, também é citado por Guinzburg o personagem de Conan Doyle, Sherlock Holmes, que coleciona exemplos investigativos em toda sua literatura policial e se caracteriza por se ater a detalhes pequenos e marginais que inferem resoluções a casos que pareciam insolúveis (pegadas, marcas de pneu, caligrafia). Morelli, Freud e Holmes dão exemplos de como investigar algo que por si não pode falar ou que quando pode, talvez não se possa confiar. Todos eles demonstram como se aprofundar diante do que se tem como fato e encontrar verdades ocultas ou negligenciadas.

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). (...) nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo (Guinzburg, 1989, p. 150).

As semelhanças entre esses três exemplos, além da relação com a semiologia médica, porque todos eles ou eram ou tinham aproximação com a medicina, é oriunda, segundo Guinzburg (1989) do homem caçador. O sujeito que caça tem a habilidade de entender o que aconteceu no ambiente através de pistas veladas, de narrar a ordem e os protagonistas por meio dos detalhes das informações que ele retira do ambiente. Diante do acontecido, sem a possibilidade de reproduzir o evento, sobram as inferências a respeito. O método indiciário é baseado no saber venatório que “é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (Guinzburg, 1989, p. 152).

O historiador elenca várias possibilidades de decifrar informações do objeto que pouco revela diretamente as suas características, que escassamente apresenta alguma sugestão, e a compreensão fica assegurada na hipótese. São os indícios, emblemas e mitos que constituem o paradigma indiciário de Ginzburg e que ele vai defender como o método que permeia as ciências humanas.

Essa ideia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário ou semiótico, penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas. Minúsculas particularidades paleográficas foram empregadas como pistas que permitiram reconstruir trocas e transformações culturais - com uma explícita invocação a Morelli, que saldava a dívida que Mancini contraía junto a Allaci, quase três séculos antes. A representação das roupas esvoaçantes nos pintores florentinos do século XV, os neologismos de Rabelais, a cura dos doentes de escrófula pelos reis da França e da Inglaterra são apenas alguns entre os exemplos sobre o modo como, esporadicamente, alguns indícios mínimos eram assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais: a visão de mundo de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade. Uma disciplina como a psicanálise constitui-se, como vimos, em torno da hipótese de que pormenores aparentemente negligenciáveis pudessem revelar fenômenos profundos de notável alcance. A decadência do pensamento sistemático veio acompanhada pelo destino do pensamento aforismático - de Nietzsche a Adorno. O próprio termo “aforismático” é revelador. (é um indício, um sintoma, um sinal: do paradigma não se escapa.) Com efeito, aforismos era o título de uma famosa obra de Hipócrates. No século XVII começaram a sair coletâneas de Aforismos políticos. A literatura aforismática, é por definição, uma tentativa de formular juízos sobre o homem e sobre a sociedade a partir de sintomas, de indícios: um homem e uma sociedade estão doentes, em crise. E também “crise” é um termo médico, hipocrático. Pode-se demonstrar facilmente que o maior romance da nossa época - a Recherche - é constituído segundo um rigoroso paradigma indiciário (Ginzburg, 1989, p. 178, grifo inserido).

Ainda que seu método seja repleto de materialidade nas exemplificações, Ginzburg faz a importante ressalva de que “uma, coisa é analisar pegadas, rastros, fezes (animais ou humanas), catarros, córneas, pulsações, campos de neve ou cinzas de cigarro; outra é analisar escritas, pinturas e discursos. A distinção entre natureza (inanimada ou viva) e cultura é fundamental” (Ginzburg, 1989, p. 171).

Interessa, neste trabalho, exatamente os procedimentos que colaboram para a investigação de documento escrito, de compreender a mentalidade da área da educação representada pela BNCC sobre como compreende o conceito de Linguagem. A seguir, serão apresentados os excertos do método indiciário pertinentes à análise documental referida presente em variadas obras de Ginzburg.

Em “O queijo e os vermes” (2006), Ginzburg demonstra o método de extrair informações de um único documento (registros oficiais do processo da inquisição), ao retratar o processo judicial sofrido por Menocchio, um moleiro de Friuli, na Itália do século XVI.

Menocchio foi perseguido e entregue à inquisição por ter ideias diferentes da igreja, e sua heresia o levou a dois interrogatórios antes de ser sentenciado à morte. Ele defendia a tese

de que não fora Deus o criador da vida, assumindo uma cosmogonia própria e questionando constantemente o poder da igreja. As falas no interrogatório foram investigadas com o intuito de saber o que era dito e de onde vinham aquelas informações e afirmações. Havia aparentemente um sujeito interrogado, algumas informações sobre ele, as falas dele, algumas testemunhas e, a partir desses registros, Ginzburg levantou constatações e informações que contavam outra história.

Para o historiador, parte de seu objetivo era descobrir a relação das falas de Menocchio com suas fontes assumidas ou não. Em determinados momentos do interrogatório, o moleiro assumia algumas referências e em outros não, mas quando assumia também era possível verificar qual interpretação o interrogado fazia de tal obra.

Vimos quais livros Menocchio lia. Mas como os lia? Confrontando, uma por uma, as passagens dos livros por ele citados com as conclusões às quais chegava (ou até mesmo com o seu modo de referi-las aos juízes), nos vemos às voltas, invariavelmente, com lacunas e deformações, às vezes profundas. Qualquer tentativa de considerar esses livros “fontes” no sentido mecânico do termo cai ante a agressiva originalidade da leitura de Menocchio. Mais do que o texto, portanto, parece-nos importante a chave de sua leitura, a rede que Menocchio de maneira inconsciente interpunha entre ele e a página impressa — um filtro que fazia enfatizar certas passagens enquanto ocultava outras, que exagerava o significado de uma palavra, isolando-a do contexto, que agia sobre a memória de Menocchio deformando a sua leitura. Essa rede, essa chave de leitura, remete continuamente a uma cultura diversa da registrada na página impressa: uma cultura oral. Isso não quer dizer que o livro para Menocchio fosse incidental, um pretexto. Ele mesmo declarou, como veremos, que pelo menos um livro o inquietara profundamente, levando-o, com suas afirmações inesperadas, a ter pensamentos novos. Foi o choque entre a página impressa e a cultura oral, da qual era depositário, que induziu Menocchio a formular — para si mesmo em primeiro lugar, depois aos seus concidadãos e, por fim, aos juízes — as “opiniões [. . .] [que] saíram da sua própria cabeça” (Ginzburg, 1989, p. 79).

Ao longo dos interrogatórios, Menocchio, ao tentar se justificar diante dos inquisidores, mencionava de onde vinham suas ideias e Ginzburg, analisando os registros, localizava a origem daquela afirmação e como o interrogado reelaborava as obras que o influenciava. Na passagem abaixo, está demonstrada a reelaboração que Menocchio fez de sua interpretação sobre a virgindade de Maria.

Maria “era chamada de virgem porque estivera no templo das virgens. Existia um templo onde doze virgens eram mantidas e, à medida que eram preparadas, se casavam. Eu li isso no livro *Lucidario della Madonna*”. Esse livro, que em outra situação disse ser o Rosário, tem grande probabilidade de ser o Rosário della gloriosa Vergine Maria, do dominicano Alberto da Castello. Nele pudera ler: “Contempla aqui, alma fervorosa, como, depois de oferecer o sacrifício a Deus e ao sacerdote, são Joaquim e sant’Ana deixaram sua dulcíssima filhinha no templo de Deus, onde deveria ser preparada com as outras virgens, que eram oferecidas a Deus. Nesse lugar, ela vivia em contemplação das coisas divinas, em sublime devoção, e era visitada pelos santos anjos, sendo sua rainha e imperatriz, sempre em oração”. O que fez Menocchio ater-se justamente a essa página do Rosário talvez

tenha sido o fato de ter visto tantas vezes as cenas de Maria no templo e de José com os pretendentes, representadas nos afrescos pintados em 1556 por Calderari, um discípulo de Pondenone, nas paredes da igreja de San Rocco de Montereale. De qualquer maneira, mesmo sem deformar as palavras, inverteu os significados. No texto, a aparição dos anjos isolava Maria das companheiras, conferindo-lhe uma aura sobrenatural. Para Menocchio o elemento decisivo era, ao contrário, a presença das “outras virgens”, que lhe servia para explicar da forma mais simples o epíteto atribuído tanto a Maria como às outras companheiras. Desse modo, um detalhe acabava se tornando o centro do discurso, alterando, assim, todo o seu sentido (Ginzburg, 1989, p. 81, grifo inserido).

Outro exemplo é sobre a cosmogonia de Menocchio, a partir da qual é possível compreender de quais fontes ele se nutriu para elaborar seu particular e em que detalhes Ginzburg identifica cada fonte. Questionado sobre de onde tinha tirado a ideia de que o mundo advinha do caos, Menocchio justifica que teria sido de sua própria cabeça, mas Ginzburg demonstra quais influências ele teve para elaborar tal ideia.

Não, senhor, mas sobre isso eu li no *Fioretto della Bibbia*, mas as outras coisas que eu disse sobre o caos eu tirei da minha própria cabeça”. Na verdade, Menocchio não se lembrava muito bem. O *Fioretto della Bibbia* não falava propriamente do caos. Apesar disso, a narrativa bíblica sobre a criação é precedida, sem preocupação nenhuma com a coerência, de uma série de capítulos derivados em grande parte do *Elucidarium*, de Honório d’Autun, em que a metafísica se mistura à astrologia, e a teologia à doutrina dos quatro temperamentos. O capítulo IV do *Fioretto*, “Como Deus criou o homem a partir dos quatro elementos”, começa da seguinte maneira: “Como está dito, Deus no princípio fez uma grande matéria, a qual não tinha forma, nem feição, e fez tanta que podia dali tirar ou fazer o que quisesse; dividiu-a e distribuiu-a e dela retirou o homem formado pelos quatro elementos [...]”. Aqui, como se vê, é postulada a indistinção primordial dos elementos, o que de fato exclui a criação *ex nihilo*, todavia o caos não é mencionado. É provável que Menocchio tenha tomado conhecimento desse termo erudito num livro ao qual se referiu incidentalmente durante o segundo processo (mas em 1584, como se verá, já o sabia): o *Supplementum supplementi delle croniche*, do ermitão Jacopo Filippo Foresti. Essa crônica, escrita no final do século XV, porém alicerçada em bases ainda claramente medievais, começa com a criação do mundo. Depois de ter citado Agostinho, patrono da sua ordem, Foresti escreveu: “[...] e está dito, no princípio Deus fez o céu e a terra: não que este existisse realmente, mas porque existia em potencial, para que depois se escrevesse que o céu fora feito; é como se, considerando as sementes de uma árvore, já falássemos em raiz, tronco, ramos, frutos e folhas: não que já existam, mas porque vão existir. E assim se diz que no princípio Deus fez o céu e a terra, quando a matéria do céu e da terra ainda estava fundida, mas, como estava certo de que seria o céu e a terra, tal matéria já foi chamada de céu e terra. Essa forma enorme, sem figuras definidas, foi chamada por Ovídio, no início de seu livro mais volumoso, e também por alguns filósofos, de Caos, o qual Ovídio menciona nesse mesmo livro, dizendo: ‘Antes da terra, do mar, do céu que tudo cobre, a natureza era uma massa que os filósofos chamavam Caos, uma grande e indigesta matéria: e não era mais do que uma massa incerta e inerte reunindo num mesmo círculo, e as sementes discordantes de coisas não bem combinadas’”. Partindo da ideia de harmonizar a Bíblia com Ovídio, Foresti acabou por expor uma cosmogonia mais ovidiana que bíblica. A concepção de um caos primordial, de “grande e indigesta matéria”, atingiu profundamente Menocchio. Daí ele extraiu, depois de muito pensar, “as outras coisas [...] sobre o caos [...] da sua própria cabeça. (Ginzburg, 1989, p. 108, grifo inserido).

Ginzburg extrai dos relatos a origem das falas de Menocchio sobre os “quatro elementos”, a partir de Bíblia, e a origem sobre o “caos” a partir de Foresti. Ao longo do livro, o historiador cita outros exemplos em detalhes e consolida em sua prática a identificação, através das falas do interrogado, de determinada fonte e a verificação do sentido sobre ela. E, nas relações de força entre o que se pergunta – da parte inquisidora – o que e como se responde – da parte investigada, nuances da relação de classes vão aparecendo como certa instrução do camponês, cujo estereótipo é o de analfabeto e traços protestantes na cultura popular de uma sociedade majoritariamente católica.

Ao estudar os camponeses de Friuli, região da Itália, Ginzburg revelou a mentalidade da sociedade através da análise de documentos da inquisição. Com isso, reconheceu a diferença entre os estudos de uma cultura que é atribuída à determinada sociedade e a cultura que, de fato, essa sociedade produziu; compreendeu a dificuldade de se estudar a cultura popular, tendo em vista a escassez de registros, uma vez que se faz em sua maioria, por transmissão oral.

Nos discursos de Menocchio, portanto, vemos emergir, como que por uma fenda no terreno, um estrato cultural profundo, tão pouco comum que se torna quase incompreensível. Esse caso, diferentemente dos outros examinados até aqui, envolve não só uma reação filtrada pela página escrita, mas também um resíduo irredutível de cultura oral. Para que essa cultura diversa pudesse vir à luz, foram necessárias a Reforma e a difusão da imprensa. Graças à primeira, um simples moleiro pôde pensar em tomar a palavra e expor suas próprias opiniões sobre a Igreja e sobre o mundo. Graças à segunda, tivera palavras à sua disposição para exprimir a obscura, inarticulada visão de mundo que fervilhava dentro dele (Ginzburg, 1989, p. 119).

O esforço de Ginzburg resultou em conseguir derrubar o estereótipo do camponês analfabeto e apático; extrair de um processo judicial a mentalidade da época; e identificar nos registros inquisitoriais as fontes e as interpretações dessas fontes nos argumentos de Menocchio.

O estado da documentação reflete, é óbvio, o estado das relações de força entre as classes. Uma cultura quase exclusivamente oral como a das classes subalternas da Europa pré-industrial tende a não deixar pistas, ou então deixar pistas distorcidas. Portanto, há um valor sintomático num caso - limite como o de Menocchio. Ele repropõe, com força, um problema cuja importância só agora se começa a perceber: as raízes populares de grande parte da alta cultura europeia, medieval e pós-medieval (Ginzburg, 1989, p. 219).

Ginzburg (2004, 2001) estava preocupado com o ofício de historiador, questionando a veracidade de uma narrativa em detrimento das possíveis verdades ocultas que ela mesma poderia ter; reafirmando que o papel do pesquisador é o de indagar constantemente tudo, constatando os limites do conhecimento individual e assumindo sua própria ignorância;

questionando as análises negligentes que deixavam passar despercebidas informações por costume ou convenção ou ainda por tê-las como obviedade.

Sem exatamente elencar procedimentos executáveis para seu método, o historiador apresentou, em algumas de suas obras, instruções sobre como proceder. Defendeu que o órgão de seu método é a *firasa*, definida por ele como “a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido” (1989, p. 179), é o que proporciona a dúvida constante, que cede espaço às interrogações diante de uma fala, de um documento, de um objeto. *Firasa* é uma espécie de intuição apurada para indagar tudo sobre tudo o que se vê, mas também desconfiar do que não está evidente, aparente.

Relembrou a descoberta das impressões digitais e o quão foi significativo para as investigações consolidando a noção da individualidade e a inseriu em seu raciocínio no sentido de que o indivíduo carrega consigo, mesmo sem saber ou querer, “a senha de sua individualidade” (Ginzburg, 1989, p. 175). O nome, a assinatura, o retrato falado podem contribuir para identificar uma pessoa, entretanto ainda assim é possível colocar dúvida a verdadeira identificação de alguém, mas como as digitais, uma vez que se tenha o acesso a todas elas, pode-se, sem erros, localizar alguém.

Essas observações se somam em seu método principalmente por dois fatores: compreender que quanto mais se conhece as ideias, mais facilmente são localizadas e atribuídas a elas seus autores; perceber que, mesmo quando não se conhece a totalidade das ideias, é possível fazer exclusões, assim como é possível descartar um suspeito porque não condiz com a impressão digital encontrada na cena do crime. Nesse sentido, o método proporciona pensar em fatos presentes e ausentes numa determinada análise.

Na busca por indícios há, além da intuição, a observação morfológica (Ginzburg, 2012), que é a apuração de como se expõe tal narrativa num depoimento, por exemplo. A forma revela se os diálogos são concordantes (mais repetitivos e homogêneos) ou discordantes (variados e heterogêneos), revelando a dominância das ideias do texto por quem interroga. No mesmo sentido, pode-se observar o uso e a repetição de determinadas palavras ou o uso frases prediletas que revelam dados de tempo, espaço e ideologia no documento analisado (Ginzburg, 1989).

Ginzburg (2012) ainda chama atenção para as digressões de um texto, indicando que podem representar algum tipo de receio, insegurança, necessidade de reafirmar ou explicar um detalhe na passagem apresentada pelo autor.

Outra importante orientação seria a de observar a etimologia das palavras, conferindo sentido em seus respectivos contextos “O que chamamos de “filosofia” ainda é, apesar de tudo, a “filosofia” dos gregos; já a nossa “economia” – tanto a disciplina como seu objeto – e a “economia” dos gregos têm pouco ou nada em comum” (Ginzburg, 2001, p. 42). Destaca importância sobre a justa distância entre pesquisador e objeto, porque defende que, por um lado, estar muito distante tenderia à indiferença e desumanização e estar muito perto, por outro lado, tenderia à concorrência (Ginzburg, 2001).

Pode-se incluir nas instruções para o método o que o historiador chamou de *isomorfia* por encontrar, em suas análises sobre mitos, passagens semelhantes e recorrentes independentes do tempo e espaço. Ao perceber certas repetições e aproximações entre histórias, passou a estabelecer relações entre elas indicando possíveis núcleos comuns e paralelismos (Ginzburg, 2012).

Em *Os fios e os rastros* (Ginzburg, 2007), o historiador usa a metáfora do tecido para atribuir a importância dos fios na construção do relato histórico e os rastros deixados nesse processo. Ele demonstra a busca por elementos que tecem os fatos, sejam eles fictícios, falsos ou verdadeiros, questionando a legitimidade de documentos oficiais e a intencionalidade das fontes, pois depreende das análises os rastros deixados, voluntariamente ou não, pelos autores.

Por isso, ler os testemunhos do passado a contrapelo, como sugeria Walter Benjamin, até para levar em consideração aquilo que não intencionavam expor quem os redigiu “significa supor que todo texto inclui elementos incontrolados” (Ginzburg, 2007, p. 11).

Consolidando a importância de analisar a fonte e seus caminhos, o autor destaca a ideia de contrapelo, que seria considerar o texto independentemente do intento do autor, posto que os rastros deixados por ele que fazem se compreender por que ele escreveu o que escreveu. Ginzburg demonstrou essa relevância no método histórico ao se referir da análise de Auerbach sobre o trecho da obra “cartas filosóficas” de Voltaire.

No trecho, Voltaire descreve uma cena que se passaria na bolsa de valores de Londres repleta de deputados de distintas origens culturais e religiosas sob o comando do comércio que homogeneizava toda essa diversidade. Ginzburg se dedica a resgatar o porquê Voltaire escolhe essa cena para revelar seus pensamentos sobre a transformação dos valores religiosos em elementos irrelevantes à época. E o porquê Auerbach interpreta esse trecho como alusão à propaganda iluminista do mundo globalizado com teor racista vinda de Voltaire.

A partir dos rastros deixados nos escritos desses autores, o historiador identifica como, na verdade, Voltaire se coloca estranhamente ao fato da homogeneidade das culturas e como

Auerbach o interpreta à luz de seu contexto. O italiano faz resgate cronológico das principais obras que passaram pelos estudos deles para demonstrar de onde vem a colocação irônica de Voltaire, estratégia estilística característica, e como ele apresenta sua tolerância com relação as religiões e como Auerbach não percebeu, nessa ironia, essas influências e intenções e se colocou a uma interpretação de que Voltaire ignorava a realidade.

Os excertos apresentados oferecem caminhos para indagar à BNCC o que ela entende por “linguagem”. As orientações advindas dessa reflexão acerca do método contribuem para inquirir ao principal documento curricular do país quanto às suas concepções: de Ginzburg para observar e inferir assuntos comumente ignorados, de Warburg para ouvir as vozes invisíveis, de Morelli para encontrar inconsistências, de Freud para perceber as intenções do que se diz, mesmo quando não se quis dizer, de Doyle para as investigações dedutivas.

Inquirição

A análise dessa pesquisa tem como objeto empírico a BNCC, e seu foco foi investigar o documento em si, realizando inquirições diretas ao seu texto, ou seja, constantes questionamentos acerca do que é dito, confirmando a intenção daquilo que se disse, revelando aproximações, confusões, inconsistências com o que se quis dizer, desconfiando das ausências e sumiços, reconhecendo digressões (intenções descoladas do contexto) e paralelismos (comunhão com teses já conhecidas).

A seguir, serão apresentados os principais pontos da estratégia da inquirição com demonstrações de sua realização:

1. Compreender o que é dito, de forma explícita:

Quando localizadas as menções feitas acerca do termo *linguagem*, verificou-se a existência direta de explicações sobre o que se compreendia a respeito. Menções desses tipos são raras na BNCC e sobre “linguagem” aparece apenas uma única vez no componente da Língua Portuguesa.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20); (Brasil, 2018, p. 67).

Além de utilizar o verbo de ligação “é”, que corresponde à identificação de algo, há a origem da fonte de onde surge a ideia. No entanto, como não há mais menções desse tipo, outras formas foram encontradas para identificar o que está sendo dito.

O uso de travessões normalmente é utilizado para destacar algo relevante na afirmação; pode substituir o aposto explicativo feito entre vírgulas. No exemplo, há o destaque para a exemplificação do que se concebe por “outras linguagens” ao utilizar o travessão.

Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens (Brasil, 2018, p. 74).

O uso de parênteses é utilizado para acrescentar alguma informação, como dar exemplos do que se quer dizer.

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes (Brasil, 2018, p. 51).

No exemplo a seguir, tem-se tanto os parênteses atuando como explicação acessória, quanto os dois pontos, que pode ter a função de anunciar determinado esclarecimento e elencar as partes de um todo que foi anunciado anteriormente. No excerto, há a indicação de quais seriam as “diferentes linguagens”.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital (Brasil, 2018, p. 63).

Há ainda a utilização de determinadas palavras que dão sentido ao texto quando usadas na função de conectar, incluir, exemplificar, são elas: “incluindo”, “inclusive”, “como”, “tais como”, “a saber” e “por exemplo”.

Por meio de uma outra linguagem, **por exemplo**, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas (Brasil, 2018, p.399, grifo acrescido).

Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, **incluindo** os usos sociais da escrita e da matemática (Brasil, 2018, p.58, grifo inserido).

Outro aspecto a ser considerado é que a aprendizagem de Álgebra, como também aquelas relacionadas a Números, Geometria e Probabilidade e estatística, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento computacional dos alunos, tendo em vista que eles precisam ser capazes de traduzir uma situação dada em outras

linguagens, **como** transformar situações-problema, apresentadas **em língua materna, em fórmulas, tabelas e gráficos** e vice-versa (Brasil, 2018, p. 271, grifo inserido).

Esses excertos demonstram como as palavras podem, sintaticamente, estar afastadas entre si, mas apresentam sentido quando analisadas em seu contexto.

Além disso, existem menções, igualmente raras, a determinadas afirmações que são fundamentadas de forma explícita, indicando a origem de tal fonte, como é o caso da influência da Escola Nova para o compromisso com a “Educação integral”.

Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado (Brasil, 2018, p. 14).

Ainda que esteja apenas apresentando contextualização da origem do debate de “educação integral”, escolheu-se mencionar essa e não outra corrente política.

2. Compreender o que é dito, de forma implícita:

Há meios de extrair as informações que estão implicitamente presentes no texto. Algumas compreensões podem ser alcançadas de forma indireta, quando, por exemplo, determinada informação não diz acerca do que se entende por aquilo, mas oferece indícios do que concebe por não ser aquilo.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 38).

O trecho faz parte de um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e fala sobre construir a imagem de si e de seus grupos em diversas situações no contexto familiar e comunitário. As diversas situações são:

- Experiência de cuidados;
- Interações;
- Brincadeiras;
- Linguagens.

Logo, se pode inferir que experiência de “cuidados, interações e brincadeiras” não se configuram “linguagens” (o que acompanha “linguagem” como aditivos podem ser entendidos como não linguagem). Não foi dito sobre o que é “linguagem”, mas, a partir da exposição, foi possível eliminar algumas possibilidades. Importa esse exercício, pois há

no documento outras áreas do conhecimento que defendem que “linguagem” seria “interação”.

Outra forma indireta está na busca por rastros, quando se verificam determinadas tendências ao texto que servem de guia para seguir o caminho até chegar em sua origem (possibilidade de compreender sob qual fundamento tal afirmação se edifica).

Algumas palavras e ideias que são mencionadas no texto são verdadeiras revelações, funcionando como impressões digitais, ou seja, marcas próprias de determinado pensamento, como é o caso do seguinte trecho.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14, grifo inserido).

O trecho da BNCC foi extraído do texto inicial em que se apresentam os “Fundamentos pedagógicos da BNCC” e se defende o compromisso com a educação integral. Há registrada certa dualidade entre requerer o desenvolvimento de “competências para aprender a aprender” e requerer o “acúmulo de informações”.

Colocada dessa maneira, a dualidade já se apresenta como *bom x mau*, atribuindo ao “acúmulo de informações” valor negativo no sentido de o aluno não ser apenas um receptor de várias informações. No entanto, o que ocorre é a valorização do “princípio de que o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente” (Duarte, 2001, p. 59).

O lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual (Duarte, 2001, p. 29).

As adaptações de que Duarte menciona são exatamente os exemplos que o excerto da BNCC trouxe. Nele, o aluno precisa estar disposto e apto às demandas da informação (velocidade e quantidade), tomar decisões, ser proativo, buscar soluções e estar disposto a aprender. Essa disponibilidade se configura no “aprender a aprender”, para o qual o aluno

está sempre flexível às mudanças, atendo às necessidades do mercado de trabalho e não necessariamente à sua formação.

A flexibilização é conceito essencial nesse mesmo debate, pois seria o objetivo das competências. O excerto a seguir foi extraído da etapa do Ensino Médio quando apresentam a estrutura composta por uma parte comum e mais os itinerários formativos.

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 468).

Os itinerários formativos foram e são alvos de debates ainda hoje e tramita no Senado nova alteração de Lei⁷ que reorganiza a carga horária para a reconfiguração dos componentes curriculares. De todo modo, o excerto da BNCC defende a importância de interesses outros que não seja a formação do aluno, além de imputar tamanha responsabilidade ao adolescente quando o coloca na condição de gestor curricular (que, por óbvio vai tomar caminhos mais imediatos, como a aproximação com ofertas de trabalho, sem mencionar que essa oferta já é conduzida).

A inserção do termo “aprender a aprender” revela aproximação com teorias educacionais já bem demarcadas, ainda mais quando associadas às “competências”. A BNCC se pauta por competências e, ainda que esses termos no documento tenham por si só várias questões, ao assumir esse caminho fica clara a intenção de tornar o aluno alguém capaz de realizar diferentes operações, atingir objetivos específicos, ou seja, ser competente é conseguir se adaptar ao meio.

A “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2011, p. 437).

Nessa análise, importou perceber que as expressões “aprender a aprender”, “competências” e “flexibilidade” não são neutras e modificam toda a compreensão do documento quando analisadas historicamente em sua relevância semântica.

⁷ PL 5.230/2023 recompõe a carga horária para formação geral básica, que tinha sido fragilizada com a composição anterior em que os itinerários formativos tinham significativa distribuição.

3. Avaliar o que se quis dizer quando se disse

A Base é escrita por sucessivas afirmações e algumas delas não se concretizam. É essa avaliação que pode ser feita de diversas formas: percebendo inconsistências, localizando ofuscamentos e diluições e reconhecendo os lapsos que evocam falhas significativas.

Uma inconsistência exemplar para essa exposição é a oscilação entre definir literatura como arte ou como texto. A literatura surge em momentos distintos na BNCC e não há nenhuma dedicação em explicar o que ela é e porque ela estaria em determinado componente e não em outro. Ademais, ora ela é compreendida enquanto arte, ora não.

Não se sabe muito bem a relevância da literatura para a BNCC, mas depreende-se, quase como um ato falho, que a Base não tem consistência para dar a ela seu conceito e lugar, revelando estar em desacordo quanto a esse tema.

Há vários ofuscamentos, diluições e desaparecimentos na BNCC e localizar esses processos contribui para perceber o que realmente é relevante e que permanece no texto como essencial.

Na etapa da Educação Infantil, o termo “linguagens” é frequentemente mencionado nos textos introdutórios (é citado em quatro dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento e em três dos cinco campos de experiências), no entanto suas menções vão diminuindo a ponto de desaparecerem quando são apresentadas as aprendizagens essenciais para a transição com a etapa do Ensino Fundamental. Embora se tenha dito, e muito, sobre “linguagens”, parece não haver relevância suficiente para ser passada à frente, pois quando a etapa utiliza essa palavra assim o faz com distanciamento de seu conceito ou com ignorância a ele.

A existência de duas “danças” na Base revela importante lapso acerca da falta de critério para locar tal modalidade em componente apropriado. Tanto em Educação Física quanto em Artes há unidade temática intitulada como “dança” e não há nenhuma explicação sobre o porquê disso, tampouco distinções evidentes que a situem distantes uma da outra. Ao contrário, algumas habilidades em ambas se assemelham consideravelmente a ponto de parecerem ter o mesmíssimo objetivo, se comportando com indiferença em relação à existência delas. Importa perceber essa duplicidade, porque, em Artes, dança é considerada uma “linguagem”, enquanto na Educação Física, Dança é prática corporal. Torna-se uma repetição que, ao contrário de reafirmar algo, aponta para o erro, como uma cópia inconsistente do fraudador.

4. Perceber o que não é dito

Os exercícios das análises oportunizam reconhecer determinadas tendências no texto em que se espera algo dele, mas que pode não aparecer. Pode-se reconhecer que certa tese não tenha sido citada, e essa ausência já representa relevância na investigação, mas há também ausências que, na verdade, são menções disfarçadas.

Como no reconhecimento das impressões digitais, torna-se possível atribuir determinadas marcas ao seu dono no texto escrito. Observando a construção sintática da etapa da Educação Infantil, foi possível perceber um padrão nas construções de frases que, quando foram reorganizadas para as sínteses de aprendizagens, se repetiu, demonstrando que determinados termos usados foram facilmente substituídos por outros, numa típica construção de paráfrase.

Não havia determinada citação com o termo “linguagem”, era o achado de um “não dito”. No entanto, quando analisado criteriosamente, percebeu-se que o termo foi outrora citado, mas como estava sendo usado sem fundamentação, não havia necessidade de mantê-lo, poderia ser trocado.

Outra tendência que ajuda a dar voz ao não dito é perceber as recorrentes deduções equivocadas que se tem em algo ser compreendido como “linguagem” e que, portanto, recebe status de “linguagem + esse algo”. A cartografia é entendida como uma das “linguagens”, porque representaria algo, portanto se consolida como “linguagem cartográfica”. O mesmo ocorre com matemática, artes, fotografia, se consolidando respectivamente como “linguagem matemática, linguagem artística, linguagem fotográfica”.

Na análise, o acompanhamento dessa tendência fortalecia a espera do termo “linguagem corporal”, principalmente na área em que a centralidade é o corpo – Educação Física, porém sua absoluta ausência no componente curricular revelou questões importantes. Embora apareça em outros momentos na BNCC, o termo não é mencionado nesse componente. Junto à “corporal” está principalmente “práticas”, o que obriga a questionar por que esse componente fez essa escolha.

Interessa saber o que está por trás daquilo que não existe, uma vez que a BNCC dá relevante importância na dita “linguagem corporal”, compondo uma das dez competências gerais da Educação Básica, mas que inexiste no lugar mais óbvio de ser procurado. O confronto da mentalidade dos textos introdutórios da Base com os dos componentes curriculares revela questões acerca das conceituações do documento. Constatamos que, de forma recorrente, havia a abundância de termos relacionados a “linguagens” nos textos

introdutórios dos componentes curriculares, enfatizando sua importância para aquele campo, mas o termo sumia na parte das habilidades, em que deveria estar orientado o que se esperava daquele termo por meio de descritores.

Esse não dito, que outrora pareceu relevante, é entendido no processo de construção da própria BNCC, momento em que emergiu a demanda reguladora dos processos de qualidade do ensino, controlados por modelos padronizados, que culminaram nos sistemas de avaliação. Surgiram, dessa demanda, as matrizes de competência, da qual aderiu a formação final da BNCC, estabelecendo dois discursos: os princípios do conhecimento e seus fundamentos (nos textos introdutórios dos componentes curriculares) e o conjunto de habilidades correspondentes às matrizes de avaliação (descritores das habilidades de cada campo).

Como a linguagem não constitui objeto específico de conhecimento tangível, a ponte de poder ser mensurada num descritor e como o tratamento dado a esses termos são, em sua maioria, confusos e sem consistência epistemológica para aquela área, ele desaparece (não é mais “dita”) na parte da consecução dos objetivos.

Nesse sentido, o problema dessa pesquisa se configurou como: qual o conceito de linguagem para a área da educação, representada pela Base Nacional Comum Curricular?

As análises

Diante do problema do conceito de linguagem, sobretudo os que concernem à educação, definimos, como objetivo da pesquisa, investigar o qual seria o conceito de linguagem para a área da educação. Elegemos a Base Nacional Comum Curricular como objeto empírico a partir da Micro-história e pautamos nossas análises por meio de estratégias metodológicas de inquirição, inspirados no método Indiciário de Carlo Ginzburg.

As análises resultaram em artigos independentes sobre os temas que mais proporcionaram recursos para apresentar o debate e gerar reflexões. São cinco os artigos apresentados na próxima parte:

3. *Cadê as linguagens que estavam aqui? A superficial importância das “linguagens” na etapa da Educação infantil na BNCC:* na qual se manifestou o excesso de citação dos termos do tipo “diferentes, múltiplas linguagens” nos textos que apresentam os princípios e os eixos norteadores, mas que, no entanto, não se repercutia nos objetivos de aprendizagem; além da insignificante representação de “linguagem” no campo de experiência que seria próprio do assunto – Escuta, fala, pensamento e imaginação;

4. *Linguagem, sujeito composto: divergências conceituais na BNCC*: a partir da qual se constatou, igualmente, a confusão e a surpreendente autorização para o componente curricular diminuir sua atenção no conceito intrínseco à sua epistemologia, exatamente por ser a área que deveria ser a mais criteriosa para tratar dos termos em estudo, por serem seus de direito e tradição – a Língua Portuguesa.

5. *Quando o em torno entorna: questões entre linguagem e arte na BNCC*: momento em que se revelou a falta de consenso e diálogo entre os componentes de uma mesma área que se denomina de Área de Linguagens, já que apresentam muitas fragilidades sobre o que compreende por “linguagem” e “linguagens”.

6. *A conta não fecha: confusões conceituais de “linguagem matemática” na BNCC*: apresenta a confusão na compreensão do lugar da matemática, se seria ou não linguagem; e a incoerência da área específica se propor ao pensamento abstrato, elevando a linguagem à sua expressão, mas que, na prática, revela estar preocupada com a lógica formal e no ensino de técnicas e instrumentos.

7. *Recalculando a rota: o desorientado conceito de linguagem na área de ensino de Geografia e no componente curricular Geografia da BNCC*: em que se confirmou o que já havíamos estudado no mestrado sobre o debate importante de termos próprios da geografia, como “linguagem geográfica, leitura de paisagem, letramento cartográfico e linguagem cartográfica” e termos muito recorrentes na área como “diferentes, múltiplas, outras e várias linguagens”.

3 CADÊ AS LINGUAGENS QUE ESTAVAM AQUI?

A SUPERFICIAL IMPORTÂNCIA DAS “LINGUAGENS” NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)⁸

3.1 Linguagem/ns na BNCC

Seja na conhecida parlenda do “toicinho”, seja na expressão popular “o gato comeu”, culpar o gato por ter comido algo que ali estava é desculpa para não explicar por que a coisa sumiu ou por que estava ali.

É isso o que parece acontecer quando se indaga à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o que lá se concebe por “linguagem/ns”. Com a diferença de que, nesse caso, não se comeu a língua, mas as “linguagem/ns”.

Neste trabalho, parte de um estudo maior em que se investiga a questão da linguagem na BNCC, analisou-se a etapa da Educação Infantil, com a indagação de como e com que valores e fundamentos se usa o conceito ou a ideia de “linguagem/ns” e sua pertinência teórica e prática.

Cabe observar que, nessa etapa, não se faz referência às competências específicas, aspecto central da estruturação da BNCC, mantendo-se os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conceito herdado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E há muito de linguagem neste lugar. Dos seis direitos considerados constitutivos dessa fase da vida, quatro dão lugar de destaque às “linguagem/ns”.

Não há, tampouco nesta etapa, áreas do conhecimento, mas sim os campos de experiências, com alguma correspondência, mas com fronteiras menos definidas e sem indicação de conteúdos a serem desenvolvidos. E, de novo, aí se manifestam com destaque as “linguagem/ns”: três dos cinco campos de experiência têm, em sua apresentação, referências importantes a “linguagem/ns”.

Entretanto, surpreendentemente as “linguagem/ns”, abundantemente referidas nos textos norteadores, vão sendo aos poucos esquecidas até sumirem: praticamente não há

⁸ Submetido à revista Notandum, do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade Estadual de Maringá, em 28 de junho de 2024.

referência à questão nem nos descritores dos objetivos de aprendizagem nem nas orientações para a transição para o Ensino Fundamental.

Diante dessa aparente inconsistência, tem-se que, para encontrar o toicinho ou entender seu sumiço, capturar o gato. Assim, buscou-se investigar a compreensão ou compreensões de “linguagem/ns” na etapa da Educação Infantil e avaliar sua distribuição irregular.

De modo a avançar à análise, todas as ocorrências dos termos em questão na etapa da Educação Infantil foram mapeadas e verificadas quanto ao que se quis dizer com tal ou qual uso do termo, bem como o que não foi dito, o que ficou implícito ou tacitamente assumido.

Dessa análise, extraíram-se os sentidos efetivamente atribuídos ao termo e suas reais funções semânticas, bem como as implicações para a compreensão – ajustada ou confusa – do fenômeno da linguagem e, conseqüentemente, para o trabalho pedagógico.

3.2 Linguagem/ns e Competência na BNCC

Preconiza a BNCC que as aprendizagens organizadas nos currículos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, de modo a garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimentos de todos os alunos.

A definição de competência nesse documento é:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 8)⁹.

E a quarta competência geral apresentada é:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018a, p. 9, grifo inserido).

⁹ A investigação de toda a pesquisa acontece a partir da compreensão do que se afirma na BNCC, portanto as citações referenciadas a esse documento serão isoladas para que o estudo analítico ocorra com clareza, independentemente de seu tamanho.

Embora em nenhum momento do documento se explicita que se entende por “linguagem/ns”, o aposto que vem indicado pelos travessões sugere que seriam muitas coisas, as quais ficam ainda mais numerosas com o acréscimo que segue ao “bem como”.

Não há, ademais do que assim se expõe, qualquer explicação sobre que se entende por linguagem, tampouco sobre que significaria o termo quando acompanhado de adjetivos – visual, sonoro, digital, corporal ou verbal. Tampouco se esclarece que seriam as linguagens de cada área do conhecimento.

De modo a melhor compreender essa passagem vital para o que se dirá em todo o documento sobre aprender ou apropriar-se de “linguagem/ns”, rerepresenta-se o texto esquematicamente:

LINGUAGENS (I) =

- verbal
 - oral ou visual motora
 - escrita
- corporal
- visual
- sonora
- digital

LINGUAGENS (II) =

- Artísticas
- Matemática
- Científica

FUNÇÃO DAS LINGUAGENS

- Expressar-se
- Partilhar, em diferentes contextos:
 - Informações
 - Experiências
 - Ideias
 - Sentimentos
- Produzir sentidos (que levem ao entendimento mútuo)

Dessa caracterização de “linguagens” que compõe a competência IV, destacam-se três ideias principais:

1. Existiriam diversas “linguagens”, das quais a língua (linguagem verbal) é uma, realizando-se pela fala (linguagem oral), por uma língua de sinais (linguagem visual-motora) ou pela escrita (linguagem escrita);

2. As demais “linguagens” seriam a corporal (expressão do corpo, supõe-se, não se confundindo com a simples gestualidade), a visual (índices e sinais imagéticos, indicações de luz, não sendo o mesmo que linguagem pictórica, imagética ou fotográfica), a sonora (índices por meios de sons, apitos, sinais sonoros, sendo distinta da música) e a digital, provavelmente correspondendo às dinâmicas de oferta e apresentação de conteúdo nas mídias. Essas “linguagens” são de natureza distinta e implicam relação objetual e operação completamente díspares; de fato, é quase impossível encontrar um elemento comum a todas elas;

3. As “linguagens” próprias de cada área de conhecimento indicariam formas de organizar e manifestar a compreensão e a explicação de fenômenos (o mundo); de fato, embora se enunciem três, seriam tantas quantas as áreas e subáreas do conhecimento, da cultura e da história (linguagem geográfica, linguagem religiosa, linguagem esportiva...). Novamente, é difícil exatamente identificar que é “linguagem”: pode ser estilo, forma de estrutura, sistema semiótico.

Observe-se também que se faz a aproximação de “linguagens” em função da finalidade, funcionalidade: seriam instrumentos (a condição e a possibilidade) para fazer coisas: expressar-se, partilhar, produzir sentido para entendimento mútuo.

3.3 Linguagem/ns nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Etapa da Educação Infantil da BNCC

O capítulo destinado à etapa da Educação Infantil da BNCC é composto por uma introdução (que explica o que é a Educação Infantil no contexto da Educação Básica) e pelos subcapítulos: campos de experiência; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil; e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Não há um elenco de competências específicas da Educação Infantil como ocorre nas outras etapas do documento. Há, sim, uma diretriz do eixo estruturante das práticas pedagógicas próprias dessa fase – as interações e a brincadeira –, das quais se derivam os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil. Já aí verificam-se algumas referências à linguagem/linguagens.

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018a, p. 38, grifos inseridos).

Dos seis direitos de aprendizagem, quatro trazem “linguagens”, sempre no plural, como elemento constituinte.

Na primeira ocorrência, “linguagens” parece corresponder a instrumento ou meio ou processo de comunicação e interação para conviver com outras crianças e adultos (linguagem como funcionalidade e possibilidade de acontecimento); isso incluiria, além da fala, gestos, expressões faciais, atitudes, repercutindo a ideia bastante disseminada na educação infantil de que as crianças se comunicam de várias formas.

Na segunda ocorrência, destaca-se o protagonismo infantil, indicando que a criança seria capaz de desenvolver (produzir, elaborar) diferentes linguagens, embora provavelmente o sentido seja o de adquirir ou apropriar-se das “linguagens” por meio da interação. É uma indicação estranha e confusa. Se se aceitar a ideia de desenvolvimento como princípio organizador do sujeito, há que considerar que não cabe a ideia de que o indivíduo desenvolve a língua, mas sim que é a língua (ou o organismo) que se desenvolve.

A terceira ocorrência de “linguagens” coincide no sentido com a primeira, em que expressar é parte do conviver. De todo modo, abre-se a possibilidade de aceitar qualquer manifestação da pessoa (ou de seu corpo) como uma “linguagem” (daí o uso sistemático no plural e a insistência em “diversas”), sem que se explicita o que exatamente é isso.

A quarta ocorrência, embora também possa ser entendida no mesmo sentido da primeira e da terceira, tem um contexto que chama a atenção: “linguagens” está numa enumeração de possibilidades de eventos, processos; e, em sendo um desses eventos, distingue-se dos demais por contraposição, de modo que se poderia entender “linguagens” como algo distinto de “experiências de cuidados, interações e brincadeiras”.

Essa distinção parece pouco clara: afinal, brincar ampliando “suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” não seria o mesmo que dizer: “brincar utilizando diferentes linguagens”, no contexto em que a Base tem usado essa palavra?

Ou “Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras...” não seria o mesmo que dizer: explorar diversas linguagens?

A dificuldade de compreender o que são “linguagens” fica mais evidente quando se verifica que o termo pode ser substituído por outros sem aparente prejuízo para o argumento ou para a identificação do fenômeno com que se opera:

- Conviver, utilizando diferentes *interações*;
- Participar das escolhas desenvolvendo diferentes *formas* de se relacionar e se posicionar;
- Expressar-se de diversas *maneiras*;
- Conhecer-se nas experiências vivenciadas em diferentes *processos*?

Em todos esses exemplos, pela possibilidade de substituição por linguagens (como de fato se verifica em muitos momentos no texto da base), tem-se que “linguagem/ns” seria correspondente a interação, forma, maneiras, processo.

3.4 Linguagem/ns nos Campos de Experiência da Etapa da Educação Infantil da BNCC

O que se observou nos direitos de aprendizagem repete-se quando se consideram os campos de experiência.

A BNCC-EI estrutura-se nos cinco campos de experiências – O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações –, para os quais são apresentados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em três deles, há referência direta a “linguagem/ns”.

No campo *Corpo, gestos e movimentos*, há exemplos explícitos do que seriam as diferentes “linguagens”:

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem (Brasil, 2018a, p. 40, grifo inserido).

Essa passagem é reveladora da confusão que se faz com o que seria “linguagens” (admitindo, para efeito de análise, que exista um conceito abrangente e unificador). Contrariamente ao que se postulou na passagem anterior, quando linguagens seria algo distinto de brincadeiras, aqui claramente se afirma que elas seriam uma das diferentes linguagens. No mesmo segmento, linguagem (no singular) comporia, por entrelaçamento, a totalidade humana: o trio corpo, emoção e linguagem. Portanto, corpo e emoção não são linguagem, mas elementos de outra natureza que se articulam com elas e que as utilizam para manifestar-se e expressar-se. Vê-se claramente a inconsistência da ideia mesma de linguagem corporal.

Antes de prosseguir com a análise desse campo, cabe uma observação sobre a afirmação acima de que linguagem seria comunicação e expressão. Tal percepção e aproximação de linguagem amplamente disseminadas são oriundas da década de 1960, sob influência do estruturalismo, pautada na competência comunicativa e não mais na gramática normativa (a linguagem não seria uma coisa em si, mas o potencial de levar algo de A para B). Essa mentalidade, cuja força se reflete na BNCC, culminou na modificação do nome do componente curricular *Língua Portuguesa* para *Comunicação e Expressão*, em 1971 (Petri, 2010).

Retomando a análise anterior, ainda no mesmo campo *Corpo, gestos e movimentos*, vem uma tentativa explicação de como o corpo contribuiria com o autoconhecimento, sem nenhuma referência a “linguagem/ns”:

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (Brasil, 2018a, p. 41).

Nessa descrição, as ações do corpo estão voltadas para a própria criança, que, em diferentes oportunidades, as realizam e delas se conscientizam produzindo uma dinâmica de

autoconhecimento. São ações de ordem organizacional, em que as transformações ocorridas têm um único sujeito. A confusão conceitual reaparece no mesmo fragmento quando o documento considera que música, dança, teatro e brincadeiras de faz de conta seriam linguagens.

No campo *Traços, sons, cores e formas* volta a referência ampla a “linguagens”, agora sobreposta a “formas de expressão”:

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (Brasil, 2018a, p. 41).

As diferentes manifestações artísticas e culturais seriam também formas de linguagem com as quais as crianças se expressariam e criariam suas produções artísticas. Nesse pequeno excerto, tem-se três informações confusas e que se contrapõem em determinados casos:

1. Linguagens e expressão são coisas distintas, pois são elencadas de forma separada, mas não se diz o que seria cada coisa (linguagens são tais coisas, expressão é tal coisa) e, com isso, acaba-se por assumir que estão em um mesmo campo semântico;

2. As ditas linguagens são, na verdade, o meio para as formas de expressão;

3. As crianças se expressam por essas várias linguagens para criar produções artísticas e culturais, o que significa dizer que a um tempo tais expressões seriam e não seriam linguagem.

O campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação* tem como eixo a aquisição da linguagem (fala/escrita) e, evidentemente, é nele que se encontram mais referências à questão da linguagem.

Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (Brasil, 2018a, p. 42).

O foco está na evolução da interação da criança com o meio social, passando pela oralidade, desenvolvimento de vocabulário e sintaxe até apropriar-se da língua materna (a linguagem mesma, sem adjetivo): “veículo privilegiado de interação”. Daí a sugestão de atividades diversas de ouvir histórias (e, logo mais, de ações com a fala mediadas pela escrita).

Contudo, embora o texto inteiro desse campo tenha a centralidade em torno da “cultura oral e escrita” (a linguagem mesma), logo acrescenta como importante para a participação na cultura as “implicações com as múltiplas linguagens”, sem minimamente explicar como isso seria ou como se daria a relação da linguagem com as outras (múltiplas, diversas, diferentes) linguagens. Mais ainda em todo o documento, fica muito carregada a ideia de que a fala (a linguagem mesma) seria uma das múltiplas linguagens.

3.5 Linguagem/ns nos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Etapa da Educação Infantil da BNCC

O termo “linguagem/ns” aparece reiteradas vezes no documento da Educação Infantil, tanto nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quanto na descrição dos campos de experiência, como vimos. Embora apresente distintos sentidos, a ideia chave transita entre objetos e ações culturais de modo que as linguagens estariam relacionadas às manifestações e expressões do corpo e às realizações artísticas – música, dança, teatro, brincadeira, pintura –, na maioria das vezes, com a finalidade de expressar e comunicar.

Tanto os direitos quanto os campos são textos que orientam a construção do currículo para convergir nos *Objetivos de aprendizagem* que vão pautar a prática docente e a rotina escolar.

Nesse sentido, esperava-se que o uso do termo frequente de “linguagem/ns” nesses textos orientadores repercutisse nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, dos 94 descritores de aprendizagem da Educação Infantil, apenas três citam “linguagem” ou “linguagens”.

- (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão (Brasil, 2018a, p. 49, grifo inserido).
- (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (Brasil, 2018a, p. 50, grifo inserido).

- (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes (Brasil, 2018a, p. 51, grifo inserido).

Nessas citações se entende que:

1. Entre as formas de expressão existentes há a linguagem oral e escrita, o desenho e a foto. As duas primeiras habilidades recuperam a ideia padrão de língua/linguagem, com conforto de serem substituídas por “oralidade” e “escrita”, não por acaso fazem parte do campo de experiência que é responsável por questões do desenvolvimento da língua. A escrita entendida como sistema de representação da fala e que se difere dela pela prosódia, léxico e sintaxe – pela sua estrutura e organização lógico-formal;

2. O desenho, os números e a escrita são compreendidos enquanto linguagens. Na terceira habilidade, embora mencione “múltiplas linguagens”, se restringe a desenho, números e escrita, muito díspares do restante do texto quando usa “várias, muitas, múltiplas”, pois, na verdade, está se referindo a sistemas gráficos representacionais ou notacionais da matemática. O desenho, número e a escrita são formas externas à fala (de expressão, representação e comunicação de ideias), recursos de diferentes sistemas semióticos para quando a criança ainda não sabe escrever.

A baixa citação de “linguagem” ou “linguagens” oferece alguns recursos para a compreensão do que os autores querem dizer quando, nesse caso, não dizem esses termos.

O uso deles na Base está geralmente acompanhado de “por meio de”, “utilizando”, “nas” e “com” sugerindo que “linguagens” estaria dentro do como/forma /maneira de fazer algo. Mesmo com pouca citação de “linguagem” e “linguagens” nos objetivos de aprendizagem, percebe-se semelhança na sintaxe com outras partes do documento da BNCC.

Nos objetivos de aprendizagem há, por exemplo, “registrar observações utilizando diferentes linguagens”; em outros locais do documento, como no quinto direito, “expressar suas emoções por meio de diferentes linguagens”. Há um descritor orientador do objetivo da ação e, na sequência, a indicação do como deve ser realizada a ação.

Quando se analisam os objetivos de aprendizagem, mesmo os que não explicitam os termos em tela, é possível perceber que indicam semelhante compreensão e uso de “linguagens”. Por exemplo, no descritor

EI03TS02: Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais (Brasil, 2018a, p. 48).

Ter que se expressar de várias formas é uma capacidade importante e necessária de ser desenvolvida pela criança, capacidade que implica a utilização de vários meios. Observe-se que esse descritor, embora não traga “linguagens” em sua formulação, tem a mesma sintaxe e mesma semântica do seguinte trecho do campo de experiência *Traços, sons, cores e formas*:

Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (Brasil, 2018a. p. 41, grifo acrescido).

Em termos exatos, o descritor EI03TS02 não usa “linguagens”, mas aparentemente não haveria prejuízo de sentido se o termo fosse incluído, considerando o sentido que a BNCC aparentemente atribui ao termo. Ficaria assim: “Expressar-se livremente por meio de diferentes linguagens (desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura), criando produções bidimensionais e tridimensionais”.

As ditas linguagens, nesse caso, seriam essa oferta de objetos e ações da cultura.

Outra constatação se depreende da análise dos objetivos de aprendizagem enquanto se observava especificamente os descritores que orientam cada objetivo. Cada campo de experiência indica, separando pela faixa etária, seus objetivos específicos e, claro, de acordo com a temática, concentram descritores específicos ou convergentes.

Analisaram-se todos os objetivos de cada campo e levantou-se a incidência de cada descritor com a intenção de extrair como cada campo se realizava nos objetivos. Do levantamento, construiu-se nuvem de palavras (recurso visual que destaca as palavras mais utilizadas de determinado material analisado).

Os verbos que orientam cada descritor de aprendizagem foram listados, considerando que poderiam haver mais de um em cada objetivo e que alguns deles são passíveis de adaptação sem prejuízo de sentido.

Por exemplo, no campo *Eu, nós e os outros*, os descritores de objetivo EI03EO03 “Ampliar as relações interpessoais...”; EI02EO03 “Compartilhar os objetos e os espaços...”; e EI02EO06 “Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras” (Brasil, 2018a, p. 45) têm como verbo central indicativo de ação “interagir”, sendo contabilizado na lista esse verbo para os três objetivos.

No *Campo Eu, nós e os outros*, em que não foi citado os termos “linguagens” ou “linguagem”, tem-se os seguintes verbos:

- ✓ (EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.

- ✓ (EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.
- ✓ (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- ✓ (EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.
- ✓ (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
- ✓ (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.
- ✓ (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
- ✓ (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- ✓ (EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.
- ✓ (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.
- ✓ (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
- ✓ (EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.
- ✓ (EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
- ✓ (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
- ✓ (EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.
- ✓ (EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
- ✓ (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
- ✓ (EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
- ✓ (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
- ✓ (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios (Brasil, 2018).

Considerando que o verbo “demonstrar” está no sentido de “manifestar”; que “compartilhar” coisas e os espaços, “ampliar” relações interpessoais, comunicar-se com reciprocidade e “respeitar” regras de interação estão dentro do sentido de “interagir”; que “usar” estratégia para o conflito está no sentido de “resolver”; e “reconhecer” está no sentido de “perceber”, temos a seguinte frequência dos verbos que orientam os Objetivos da Aprendizagem:

Figura 1 – Nuvem de palavras do Campo de Experiência “Eu, o outro e o nós”



Fonte: Autora (2022).

No *Campo Corpo, gestos e movimentos* em que há a seguinte explicação: “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (Brasil, 2018, p. 41). Tem-se os seguintes objetivos:

- ✓ (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
- ✓ (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
- ✓ (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
- ✓ (EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
- ✓ (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.
- ✓ (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
- ✓ (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
- ✓ (EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.
- ✓ (EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
- ✓ (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
- ✓ (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
- ✓ (EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.
- ✓ (EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.
- ✓ (EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.
- ✓ (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas (Brasil, 2018).

Considerando que o verbo “deslocar” pode ser compreendido como “movimentar”; que “demonstrar controle” está no sentido de “controlar”; que “explorar deslocamentos” está no sentido de “movimentar”; e “utilizar” os movimentos está no sentido de “experimental”, temos a seguinte frequência de verbos no campo *Corpo, gestos e movimentos*:

Figura 2 – Nuvem de palavras do Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”



Fonte: Autora (2022).

No Campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, no qual se afirma que “nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (Brasil, 2018, p. 42), tem-se os seguintes verbos:

- ✓ (EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.
- ✓ (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
- ✓ (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- ✓ (EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.
- ✓ (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.
- ✓ (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
- ✓ (EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).
- ✓ (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).
- ✓ (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

- ✓ (EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
- ✓ (EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.
- ✓ (EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.
- ✓ (EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
- ✓ (EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
- ✓ (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
- ✓ (EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.
- ✓ (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.
- ✓ (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
- ✓ (EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).
- ✓ (EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).
- ✓ (EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.
- ✓ (EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
- ✓ (EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).
- ✓ (EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
- ✓ (EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.
- ✓ (EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.
- ✓ (EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (Brasil, 2018).

Considerando que “reconhecer” está no sentido de “perceber”; que “demonstrar interesse” pode ser compreendido como expressar; que “identificar sons” está no sentido de reconhecer; que em “demonstrar interesse... observando ilustrações” temos o verbo “observar” como central; que igualmente em “demonstrar interesse...acompanhando a leitura”, o verbo central é acompanhar; que “escolher e folhear” estão no sentido de manipular e que, no mesmo objetivo, o verbo central é identificar; que “manusear” está no sentido de manipular; “levantar” está no sentido de “produzir”; temos a seguinte frequência de palavras no Campo:

- ✓ (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
- ✓ (EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).
- ✓ (EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).
- ✓ (EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
- ✓ (EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.
- ✓ (EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
- ✓ (EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).
- ✓ (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. (Brasil, 2018).

Considerando que “expressar medidas” está no sentido de “utilizar”, temos a seguinte frequência de palavras:

Figura 4 – Nuvem de palavras do Campo de Experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”



Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Fonte: Autora (2022).

No campo *Traços, sons, formas e cores* em que se defende que as experiências diversificadas promovidas no ambiente escolar possibilitam a criança “vivenciar diferentes formas de expressão e linguagens como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (Brasil, 2018, p. 41), temos os seguintes objetivos:

- ✓ (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.

- ✓ (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
- ✓ (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
- ✓ (EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.
- ✓ (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.
- ✓ (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
- ✓ (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- ✓ (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- ✓ (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons (Brasil, 2018).

Considerando que no objetivo em que há “utilizar materiais... ao criar objetos” e “expressar-se... criando produções”, o verbo central em ambos seja “criar”, temos a seguinte frequência de palavras:

Figura 5 – Nuvem de palavras do Campo de Experiência “Traços, sons, cores e formas”



Fonte: Autora (2022).

De acordo com a ocorrência dos descritores, no campo *O eu, o outro e o nós*, os objetivos predominantes são relativos à dependência do outro, explicitando a importância das relações pessoais na vida do ser humano desde tenra idade. É coerente que a maior frequência de verbos que orientam os objetivos seja o “interagir”, pois reflete a essência das relações sociais.

No campo *Corpo, gestos e movimentos*, os objetivos de aprendizagem estão relacionados com a existência de um ser que se materializa no corpo, o qual na relação com o outro e com o ambiente, se movimenta, desloca, transita. Era de esperar que o verbo mais recorrente fosse “movimentar”, pois oferece ação condizente ao campo.

No campo *Traços, sons, cores e formas*, os descritores estão relacionados a modos de criação intencional, intrínsecos ao ser humano que inventa as coisas, transformando a si e o ambiente. Nada mais esperado que a concentração das ações estivesse no verbo “criar”, pois o campo objetiva ofertar recursos para que se possa, com eles, dar origem a novas coisas.

No campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, os objetivos convergem para as ações do sujeito que “sabe que sabe” e busca indagar, investigar e compreender a vida e o funcionamento das coisas. Dadas as características de viés investigativo de pesquisa científica que tem o campo, não surpreende que o verbo mais destacado fosse “explorar”, uma vez que intenta estimular as descobertas do mundo.

Finalmente, o campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que tem, em sua essência, palavras que caracterizam o que há de mais humano na espécie – a linguagem –, concentra descritores que aludem ao simples contato, manuseio, ao folhear, pegar objetos que remetem à cultura escrita, representados pelo verbo “manipular”. É evidente, por exemplo, que há restrições de atividades com bebês; entretanto, há uma diferença de intencionalidade quando se propõe o contato com a diversidade concreta (como conhecer diferentes texturas) e a diversidade abstrata (conhecer diferentes gêneros de texto), coisas de naturezas claramente distintas.

3.6 Linguagem/ns na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

O texto destinado à orientação da transição entre etapas reitera, por duas vezes, a importância de equilibrar as mudanças e garantir a continuação dos processos de aprendizagem

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças (Brasil, 2018a, p. 53).

E,

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com

base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (Brasil, 2018a, p. 53).

Considerando tal preocupação, questionou-se se o tema “linguagem/ns” é relevante no processo de transição, tendo em vista que sua presença nos textos da etapa da Educação Infantil foi consideravelmente diminuindo.

Nas orientações para a transição, foram estabelecidas as sínteses das aprendizagens, que reúnem aquilo que se considera o essencial, portanto, uma súmula daquilo que minimamente é esperado. Por um lado, sabe-se que na elaboração das sínteses algumas partes da descrição dos objetivos da aprendizagem são excluídos, suprimidos ou resumidos. Pode-se verificar que não houve menção à “linguagem”, “linguagens” e afins, revelando menor importância.

Na apresentação dos objetivos, há a indicação direta daquilo que se busca, um apontamento do “como alcançar” e apresentação das aprendizagens detalhadas (conhecimentos, habilidades e comportamentos). Já, quando se analisam as sínteses, parece que a opção foi por não indicar o “como”. E é exatamente na parte do “como” que se encontram a maior parte das menções a “diferentes, múltiplas linguagens”.

Quando, no texto, o termo “linguagens” é suprimido ou substituído, como, por exemplo, no sexto direto de aprendizagem e desenvolvimento:

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2018a, p. 41).

Tem-se nas sínteses: “Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios” (Brasil, 2018a, p. 55).

Da mesma direção, enquanto na descrição do campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação* tem-se:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (Brasil, 2018a, p. 42).

Encontra-se nas sínteses, sem citar as “linguagens”:

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios (Brasil, 2018a, p. 55).

O mesmo ocorre no campo de experiência *Traços, sons, cores e formas* em que a menção a “várias linguagens”,

Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos (Brasil, 2018a, p. 41).

Nas sínteses aparece: “Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais” (Brasil, 2018a, p. 55).

O que parecia essencial, até porque está presente em quatro dos seis direitos que balizam todos os campos de experiência e, por consequência, os objetivos de aprendizagem, se dilui até praticamente sumir.

O que aconteceu com a “linguagem corporal”? Parece que para a compreensão das sínteses passou a ser expressão.

E “linguagem oral”? Passou a ser “relatar oralmente”.

E “múltiplas linguagens” passou a ser “diferentes formas de representação”.

3.7 Conclusões

Nessa investigação, verificou-se como os termos “linguagem/ns” estavam sendo utilizados na etapa da Educação Infantil. Compreender qual seria a concepção do termo foi o caminho escolhido para investigar sua concentração irregular ao longo do texto, que se demonstrava valorizado em determinados momentos e irrelevantes em outros.

Os termos “linguagem/ns” são usados em diversos e distintos sentidos, tais como instrumento, veículo, jargão, fala, expressão, registro, e, principalmente, como objetos e ações da cultura quando referem-se à dança, pintura, brincadeira, música, desenhos.

Não há nenhuma explicação sobre o que se entende por “linguagem/ns”. Em nenhuma parte do documento, há um espaço destinado a explicar qual a concepção que se tem disso. O que se encontra de forma explícita, e rara, são alguns exemplos do que seria “linguagem/ns” por, sintaticamente, inserirem-se entre travessões, parênteses ou conjunção explicativa do tipo “como”.

De fato, o termo aparece em muitos momentos nos textos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiência que são norteadores da construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, já nesse último, o termo

praticamente desaparece, pois, dos 94 objetivos de aprendizagem, apenas três citam “linguagens” ou “linguagem”. No texto de orientações para a transição para o Ensino Fundamental o termo é inexistente, representando mesmo a diluição do uso.

No entanto, mesmo que não mais explícitas, as ideias em torno de “linguagens” se mantêm, pois seus usos não estão relacionados à alguma fundamentação teórica relativa à linguagem mesma. O que se verifica são modismos no uso do termo, o qual, exatamente por sua fragilidade conceitual, não mostra força para se manter e é facilmente suprimido ou trocado por outros termos semelhantes.

Na investigação sobre os objetivos da aprendizagem, chamou atenção o fato de que a concentração dos descritores que compõem o campo de experiência que mais se relaciona com as características da linguagem – Escuta, fala, pensamento e imaginação – está no verbo “manipular”. Para a BNCC, importa exercitar o comportamento leitor, que seria oportunizar o contato da criança com objetos do universo da leitura e da escrita, como livros e canetas.

As “linguagens” na Educação infantil da Base somem mesmo, parecem ser bem voláteis e de valor superficial. Não há como culpar apenas o gato, pois a inflação conceitual em torno de “linguagens” parece um problema generalizado e não apenas da normativa curricular. Ainda que o gato não tivesse pegado nado, e as linguagens estivessem presentes ao longo do documento, manter-se-iam os equívocos conceituais, o tocinho existiria, e seria difícil de engolir.

4 LINGUAGEM, SUJEITO COMPOSTO

DIVERGÊNCIAS CONCEITUAIS NA BNCC

4.1 Introdução

Na Base Nacional Comum Curricular, como um todo, é possível encontrar conflitos e confusões conceituais relacionadas ao termo “linguagem”. Distintos sentidos são atribuídos ao termo entre as áreas do conhecimento, entre os componentes curriculares e, inclusive, no interior de cada um deles.

Na área de Linguagens do Ensino Fundamental, tem-se “linguagem” sendo usada como campo do conhecimento, como é caso do componente curricular Artes que se apresenta subdividido em quatro campos como sendo suas quatro “linguagens”. No componente Geografia, tem-se “linguagens” como diferentes estratégias de ensino quando associado a recursos didáticos, como maquete, charge ou filme, mas também se tem, nesse mesmo componente, “linguagem” como forma de representação do espaço quando admitida em “linguagem cartográfica”.

No em torno de “linguagem”, é possível averiguar inflação terminológica (por conta dos muitos termos usados – linguagem cartográfica, linguagem matemática, diferentes linguagens, múltiplas linguagens) e inflação conceitual (por conta dos muitos sentidos apresentados – formas de expressão, registros, representação, objeto da cultura, instrumento de comunicação).

No componente curricular da Língua Portuguesa, em especial, era de supor que não houvesse essa confusão, pois se se imagina um lugar específico onde língua e linguagem tivessem protagonismo, rigor e literalidade, esse seria o lugar próprio da Língua Portuguesa. O questionamento que motivou esse texto foi exatamente verificar se aquelas oscilações se fazem presentes nessa parte do documento ou se na área endêmica do termo seu conceito está condizente.

O objetivo da pesquisa nesse campo foi investigar como o componente curricular Língua Portuguesa, na BNCC efetivamente se propôs a compreender *linguagem* e se ela mantém um núcleo orgânico de linguagem ou se se contamina das variadas interpretações que circulam nas outras áreas de conhecimento do documento.

A confusão conceitual de linguagem que orbita em torno da dinâmica da Língua Portuguesa nos debates e ajustes de currículo ao longo do tempo dá indícios do problema. A título de exemplificação, será brevemente apresentado como, ao longo do tempo, nas

propostas de currículos e exames no país, ocorre o agrupamento no qual se reúnem muitos conceitos ao pacote “linguagem” formado por Língua Portuguesa e outras *linguagens*.

Em 1971, com as mudanças políticas, sociais e culturais no país, a progressiva ampliação do acesso à escola e a forte influência do estruturalismo, criou-se a lei 5.692/71 para permitir, entre outras questões, alterações no currículo. Nesse momento, a disciplina “Língua Portuguesa” foi extinta, criando-se em seu lugar “Comunicação e Expressão”. Essa matéria, que organizaria o currículo de forma macroestrutural (grandes áreas do conhecimento), acabou apenas agrupando disciplinas. No caso em questão, *Comunicação e Expressão* concentrou as disciplinas de Português, Educação Física e Educação Artística, pois o “o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal” (Pietri, 2010, p. 74).

Os guias curriculares da época apresentavam dissonância entre as diretrizes gerais do programa e as específicas da Língua Portuguesa quanto à concepção de linguagem. Nas diretrizes gerais, com perspectivas de base racionalista, consideraram a associação entre linguagem e pensamento. Já nos documentos específicos da Língua Portuguesa, o ensino seria o trabalho com a linguagem, pautado pela teoria da comunicação, “como meio para possibilitar ao aluno desenvolver sua competência comunicativa”, e não mais pela gramática normativa (Pietri, 2010, p. 81).

Na década de 1980, a denominação da disciplina voltaria a ser Língua Portuguesa. Entretanto, o anseio pela organização do currículo de forma macroestrutural se manteve, ressurgindo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (que, embora não seja um parâmetro, incide diretamente na definição e realização do currículo nas escolas) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Nos PCNEM (Brasil, 2000), assim como no ENEM (INEP, 2014) e na BNCC (Brasil, 2018) do Ensino Médio, existem áreas do conhecimento a serem desenvolvidas e alcançadas que têm a denominação a partir do núcleo *linguagens* e, na maioria dos casos, agrupam praticamente as mesmas disciplinas, como apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Disciplinas por área de conhecimento

Documento	Área do conhecimento	Disciplinas
PCNEM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática
BNCC Ensino Fundamental	Linguagens	Língua Portuguesa, Língua inglesa, Educação Física e Artes
BNCC Ensino Médio	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
ENEM	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Informática

Fonte: A autora (2022).

Esses agrupamentos, assim como ocorreu na década de 1970, corroboram a corrente que compreende que a língua seria uma entre muitas linguagens. O conteúdo das disciplinas ofereceria diversas formas de compreender o mundo por meio da língua (materna e estrangeira), da imagem, do monumento, da dança, da música, do corpo, do jogo. Além disso, com a constituição da área do conhecimento “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, produz-se outra confusão, uma vez que, necessariamente, há que entender que linguagem é diferente de *código*, termo comumente utilizado em torno do conceito de linguagem.

Nesses três materiais, e considerando os PCNs do Ensino Fundamental, aparece como competência, objetivo ou eixo cognitivo o domínio daquilo que identificam como linguagens, como se verifica nos destaques a seguir:

- Como um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental nos PCNs:

Utilizar as *diferentes linguagens* — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Brasil, 1997, grifo inserido).

- Como uma das dez competências gerais da Educação Básica na BNCC:

Utilizar *diferentes linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, Matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, grifo inserido).

- Como Competência nas Matrizes de Referência do ENEM antes da reforma de 2009:

Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das *diferentes linguagens*: Matemática, artística, científica, entre outras (INEP, 1998, grifo inserido).

- Como eixo cognitivo, comum a todas as áreas do conhecimento, na reformulação das Matrizes de Referência no ENEM:

Dominar *linguagens* (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens Matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa (INEP, 2014, grifo inserido).

Comum a todos esses excertos está o termo *linguagens*, que aparece como diferentes objetos da cultura ou percepções no sujeito que contribuiriam para compreender o outro e o mundo: a fala, a dança, o quadro, a charge, a tabela, o mapa, o jogo e a música. Existiriam, por essa aproximação teórica e metodológica, todas essas *linguagens*, a língua sendo uma delas para, numa somatória, compor o que se conhece por *linguagem*.

Ao concentrar todos eles e denominá-los de *linguagens*, infere-se que os consideram de mesma natureza. Nesse raciocínio, haveria um elemento aglutinador possível de reuni-los em um mesmo grupo que garantiria que se trata de linguagem. É difícil, contudo, qualquer que seja a perspectiva conceitual e teórica, admitir que todas essas coisas são chamadas de linguagem possam ter um núcleo comum.

O termo *linguagens* também aparece nas expressões *linguagem matemática*, *científica* e *artística*, nesse caso, no sentido de que cada campo ofereceria conteúdos específicos, trazendo uma forma de compreender o mundo (diversas formas, portanto diversas *linguagens*). Todavia, a Matemática, que é considerada uma linguagem nessas afirmações, não divide espaço na grande área de “Linguagens, códigos e suas tecnologias”, tendo sua própria área “Matemática e suas tecnologias”.

Ademais, são postas enquanto oposição quando denominadas de *diferentes ou outras linguagens*. É mais que evidente que, se há linguagens diferentes (música, gráfico, fotografia) é porque existiria uma linguagem normal ou básica (a língua propriamente).

Esse movimento de ampliar linguagem a “linguagens”, sem oferecer justificativa, que vem se estendendo, pelo menos, desde a década de 1970, está presente nos dias de hoje não só nos discursos do senso comum, mas também em espaços oficiais, inclusive em documentos de lei.

Interessa saber se e como essa ampliação se consolidou na BNCC. Nosso objetivo foi investigar de que modo o principal documento curricular brasileiro entende *linguagem*, em sua área abrangente (denominada Área de Linguagens e Área de Linguagens e suas Tecnologias) e, principalmente, na área própria do debate – a Língua Portuguesa.

Para esse objetivo, escolhemos como objeto empírico a BNCC e, para esses questionamentos, durante leitura minuciosa de todo o documento, selecionamos todos os

termos que remetiam à “linguagem” nas partes das áreas de linguagem e língua portuguesa, das etapas do Ensino Fundamental e Médio. Na seleção, não só os termos imediatamente ligados à “linguagem” (linguagem, linguagens, outras, diferentes, múltiplas linguagens) foram alvo de análise, mas também os termos correlatos e expressões que, de alguma forma, orbitam a ideia de linguagem (leitura, letramento, alfabetização, oralidade, fala, semioses) foram igualmente separados. Além da seleção de termos por citação explícita, observamos as ausências, inconsistências e incoerências sobre as ideias de força que conhecidamente circundam a temática.

A compreensão dos termos – explícitos, correlatos e ausentes – foi o principal alvo de estudo, uma vez que adotamos a sugestão de radical autocrítica epistemológica – inquirição dos termos primitivos – apresentada Luiz Orlandi (2018), ao considerar o caráter científico da Educação. Para o autor, a área da educação é comumente influenciada pelas outras áreas de conhecimento, com as quais realiza interface, como psicologia, sociologia, filosofia. Nessa influência, a pedagogia flutua em teorias outras, incorporando noções, ideias e conceitos oriundos de diferentes contextos que resultam em apropriações de termos específicos de seu tempo e lugar, que são usados indiscriminadamente em qualquer situação. Usados fora de contexto e, mais grave ainda, sem justa situação geram confusões conceituais camufladas por uma palavra dita conhecida, de conhecimento geral, de compreensão consensual.

Sabe-se que os lógicos denominam *termos primitivos* de uma certa teoria os termos não definidos, mas que servem de base para definir os outros termos dessa mesma teoria. Ora, quando o pedagogo pretende reformar o ensino através de métodos ativos, por exemplo, a noção de atividade está aí cumprindo o papel que o termo primitivo desempenha segundo a lógica, isto é, algo não definido, mas que serve de base. Pois bem, em face dessas considerações, a autocrítica pedagógica consiste justamente em questionar sistematicamente os termos, as noções, os procedimentos tomados até agora como primitivos (Orlandi, 2018, p. 187, grifo do autor).

Esses termos tomados como primitivos e inseridos de forma irresponsável em qualquer ambiente são denominados de *Termos Primitivos* por Orlandi (2018): resultados de incorporações conformadas a outro lugar de origem e que necessariamente deveriam passar por explicação e adaptação. O autor insta os estudiosos da Pedagogia a realizar constantemente essa autocrítica, questionando os termos em uso e quais deles necessitam situar.

O termo “linguagem”, e muitas vezes os seus termos correlatos, são entendidos nessa análise como termos primitivos para as áreas em que está inserido no estudo em questão. São todos citados sem explicação razoável para seu uso, como se todo leitor o compreendesse por óbvio, sem a necessidade de esclarecimento e justificativa. Quando admitem tal uso, ignoram

todos os outros sentidos que se atribuem à linguagem no uso corrente e no debate acadêmico e escolar e, no caso, na BNCC. Usam o termo sem reconhecer o viés metafórico que está evidente em muitas de suas aparições.

Além de ter sido exposto como a confusão terminológica e conceitual acontece, há expectativa plausível em ter debate garantido acerca do termo “linguagem” no ambiente que lhe é próprio de origem – Língua Portuguesa. Investigar determinado termo enquanto nativo de determinada área deveria exigir menos metáforas assessórias, deveria se fazer exatamente por literalidade, e não é o que acontece na BNCC, documento no qual os termos aparecem com variados sentidos, às vezes camuflados por termos acessórios. Fato que exige da análise uma investigação que busque não apenas o que se tem dito sobre o objeto foco, mas também o que se quis dizer e o que se optou por não dizer.

Para esse tipo de análise, inspirou-nos o Método Indiciário de Carlo Ginzburg (1989), em que o autor apresenta diversas abordagens para decifrar informações de um objeto que possui poucas características evidentes, limitadas sugestões e cuja compreensão está baseada em inferências. São os indícios, emblemas e os sinais que formam o paradigma indiciário de Ginzburg, que se realiza questionando as análises negligentes que deixavam passar informações despercebidas, contaminadas por costume ou convenção ou ainda por tê-las como obviedade.

Cada termo foi analisado considerando sua imediata citação e, posteriormente, perquirindo mais profundamente seu sentido, suas indicações de possíveis relações com outros termos e concepções e sinais que apontassem para alguma conhecida fundamentação teórica de origem. Ademais, percebemos e identificamos as negligências ocultas, além de evidenciar as inconsistências entre o dito e o compreendido¹⁰.

Antes de apresentarmos as análises, é importante destacar alguns trabalhos com similar problema investigativo acerca de determinados conceitos no universo de “linguagem” na BNCC: Pilati, em dois trabalhos (2017, 2023), contribui com o levantamento dos termos *língua*, *leitura* e *linguagem*; Nascimento e Araujo (2018) se somam ao debate com as buscas no sentido de *escrita*; e Brum e Fuzer (2019), com os estudos sobre os diferentes significados de *letramento*.

Pilati *et al.* (2023, p. 77) analisam as concepções de *língua* e *leitura* na BNCC sob o ponto de vista das ciências cognitivas. Para as autoras, o conceito de língua está atrelado a fatores de ordem mais externa: “(geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo,

¹⁰ O único termo que a BNCC usa, explicando cuidadosamente seu sentido, é o termo alfabetização.

expressões identitárias, pessoais”. E o conceito de leitura, além de se apresentar vago, não faz nenhuma correlação com aspectos cognitivos envolvidos.

Em sua obra *Linguística, Gramática e Aprendizagem ativa*, Pilati (2017, p. 42) reconhece que tanto nos PCNs (documento de significativa influência na construção da Base) quanto na BNCC o conceito de língua é usado como sinônimo de linguagem e essa, por sua vez é “equivalente a todos os sistemas de comunicação criados pelos seres humanos”.

Nascimento e Araujo (2018, p. 119) pesquisaram o conceito de *escrita* na BNCC e chegaram à conclusão de que ele está diretamente relacionado à interação, “pois nas ocorrências do termo ‘escrita’ notamos a relação direta entre escrita, a sua funcionalidade comunicativa e a consideração dos interlocutores”.

Brum e Fuzer (2019) se dedicaram a compreender as representações de *letramento* presentes na BNCC, que são quatro: ação participativa; gênero discursivo e digital; diversidade cultural; e o uso de diferentes linguagens.

Na representação de letramento como ação participativa, observamos que a BNCC busca possibilitar uma aprendizagem participativa, nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que, em última instância, leve o estudante a se colocar como agente da produção do conhecimento. A representação de letramento como gênero discursivo e digital, por sua vez, salienta o interesse em promover a leitura e a produção de diferentes gêneros e tipos de texto. Por sua vez, o letramento como diversidade cultural vai ao encontro de uma prática consciente que leve os alunos a compreenderem melhor a cultura de contextos diferentes, bem como de seu próprio. Por fim, a representação de letramento como uso de diferentes linguagens conecta-se aos diferentes modos de significar na língua, visto que esses novos modos de significar implicam, na prática pedagógica, a percepção e a negociação de uma multiplicidade de discursos (The New London Group, 1996/2000) (Brum; Fuzer, 2019, p. 179).

Todos esses autores mencionam certo descuido da BNCC no tratamento desses temas tão essenciais a esse componente curricular e ao ensino, de modo geral, sem a devida contextualização conceitual, surgindo reiteradas vezes como algo vago demais, sem detalhamentos ou com múltiplos e confusos sentidos.

Em nossa investigação, percebemos certo ordenamento nesse caos de sentidos e nossa análise seguiu essa ordem de raciocínio:

Investigando o conceito de linguagem, tentamos nos aprofundar à única citação referenciada no texto, em busca de suas origens e, nesse percurso histórico, encontramos indícios do início do desmembramento de língua e “linguagens” – estão descritas no subitem “Exame de paternidade”;

Com a constatação de que o componente Língua Portuguesa agora se divide em dois objetos de ensino, investigamos como se configurou, na prática, essa divisão de espaço no

currículo e as possíveis implicações para o ensino de gramática – presentes no subitem “Gramática: sujeito oculto”;

Na investigação de como ficou o território da gramática na disputa de conteúdo curricular, analisamos o que de fato eram essas “outras linguagens” para o componente – sistematizados no subitem “múltiplas personalidades”.

Na exposição e avaliação dessas “linguagens”, apuramos sua origem e apresentamos reflexão acerca dessas escolhas terminológicas e algumas implicações – ponderadas no subitem “O fetichismo da tecnologia”;

Com esses “novos elementos” escolhidos enquanto objetos de ensino, apresentamos como a BNCC se coloca para ensiná-los – discutidos no subitem “o despreparo do letramento” e a proliferação de outros termos correlatos que se somam a inflação terminológica e conceitual – organizados no subitem “O excesso de lupa para a leitura”.

4.2 Exame de paternidade

Na busca por compreender o que se entende por linguagem no documento de Língua Portuguesa da BNCC, encontra-se, logo no primeiro parágrafo do texto introdutório, a seguinte definição:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 20).

A BNCC tem poucos excertos que indicam a fonte de tal ideia, e esse é o caso em que se assume a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Definição incerta, sem clareza, abrangente. Pois, se se configura como uma forma de ação, seria coerente pensar que haveria outras formas de ação e qual seria a relação dessa forma com as outras.

Uma vez que a definição não oferece muitos recursos, focou-se nos indícios, nos rastros. A citação utilizada como referência faz parte do texto de apresentação da língua portuguesa das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental dos PCNs e será preciso retomá-la.

O excerto escolhido pela BNCC é a primeira frase do subtítulo “Linguagem, atividade discursiva e textualidade” e, em sua sequência, segue a explicação relacionando linguagem a discurso. Linguagem é entendida como aquilo que se realiza na interação verbal entre os interlocutores, em situação concreta de produção, que pode ser qualquer uma. Adiante,

explica que a linguagem verbal seria tanto a possibilidade de representação quanto a comunicação das coisas.

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes (PCN, 1997, p. 22).

Nessa interação, produz-se linguagem e, ao produzir linguagem, produzem-se discursos, que, por sua vez “referem-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido” (PCN, 1997, p. 23).

Na sequência, defende-se que o discurso se manifesta linguisticamente por meio de textos que se organizam por gêneros. Assumem determinada fundamentação do conceito de gênero (“proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly”), o concebendo como a convergência de textos com características de enunciados e intenções comuns, determinados historicamente (PCN, 1997, p. 23).

Agora fica mais clara a anuência da BNCC com o viés enunciativo-discursivo de linguagem, restando verificar se ele se mantém no restante do documento e como se reverbera nas habilidades.

Tomando por base essa escolha, a BNCC afirma que o componente curricular Língua Portuguesa tem centralidade de atuação no texto e apresenta uma novidade com relação aos PCN: além das práticas de linguagem já conhecidas na Língua Portuguesa, as práticas contemporâneas de linguagem que “envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (Brasil, 2018, p. 68).

E aqui começam as confusões em torno de linguagem porque, embora tenha se assumido a perspectiva enunciativa-discursiva, se identificam outros sentidos, principalmente relacionados a essas ditas práticas de linguagem contemporâneas.

Numa clara relação de oposição com algo que seria pretérito, as tais práticas são chamadas de contemporâneas porque estariam relacionadas ao desenvolvimento crescente das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Esse elemento novidadeiro inculca ao componente a responsabilidade de ensinar ao aluno o domínio dessas técnicas e instrumentos próprios da era digital, classificando-os como novo gênero de texto.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais

permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 68).

A Língua Portuguesa, a partir da BNCC, estaria incumbida de ensinar a língua e outras “linguagens”, por isso ampliar os “letramentos”. “Linguagem” estaria relacionado às práticas da oralidade e escrita, e os outros gêneros (relacionados ao advento das TDIC), às “diferentes linguagens”. São inúmeras as citações de “língua” que ratificam a compreensão de que existiriam “várias linguagens” e a língua seria uma entre elas (a análise de cada um desses termos será discutida adiante).

É demonstrado, nos PCN, o porquê se assume a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, citando devidamente suas fontes. A BNCC, por sua vez, apenas toma de empréstimo a citação e entrega diversos indícios de que houve deslocamento de conceito com relação ao que foi escrito nos PCN, se afastando cada vez mais de seu batismo.

Nos PCN (1997, p. 47) da Língua Portuguesa, há uma única menção a “linguagens”, quando defendem que a prática intensa de leitura em sala de aula é necessária, apresentando várias consequências em que uma delas é “possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens”. Além dessa quase inexistência, no texto da caracterização da área da língua portuguesa, há consideração sobre a disputa desses “novos elementos” de ensino, reafirmando o papel do componente curricular na importância de ensinar escrita.

A futurologia dos anos 60 gostava de afirmar categoricamente que o mundo da escrita daria lugar ao mundo da imagem; que a mídia eletrônica destruiria o mundo cultural criado pelo livro impresso que propiciou a História, a Ciência e a Literatura. Mas o que se viu nestes trinta anos aponta em outra direção. Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social (PCN, 1997, p. 21).

Enquanto na BNCC, com exceção de um excerto sobre a complexidade textual em que “linguagens” está no sentido de discursos – “da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto” (Brasil, 2018, p. 75) –, tem-se tanto na etapa do Ensino Fundamental como na do Médio, 30 citações do termo “linguagens”, todas no sentido de que haveria um conjunto de tipos diversos de linguagens no qual língua estaria incluída. E, contrária aos PCN, destaca e valoriza as TDIC, a ponto de assumi-las como objeto de trabalho (assunto que será posteriormente discutido).

No âmbito geral do ensino, não se tem compreensão histórica mais fundamentada que apresente quando linguagem passou a ser “linguagens”, e isso certamente é interesse de investigação futura. Todavia, depreendendo-se dessa análise que indica que a área de Língua

Portuguesa da BNCC concebe a ideia das “muitas linguagens”, infere-se influência com as correntes estruturalistas.

Wanderlei Geraldi (1984) em “O texto na sala de aula”, livro de referência de uma concepção de ensino de Língua Portuguesa conduzido pelo texto, apresenta três concepções de linguagem e suas respectivas origens que já influenciaram, e ainda tem influenciado, a disciplina da língua portuguesa: 1. Expressão do pensamento, que corresponderia à corrente dos estudos linguísticos da gramática tradicional; 2. Instrumento de comunicação, que corresponderia à corrente teórica do estruturalismo e transformacionalismo; 3. Forma de interação, que seria atrelada à corrente da linguística da enunciação.

É da segunda concepção, relacionada à transmissão de mensagens entre interlocutores, e que “vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem” (Geraldi, 2011, p. 34) que a maior parte das atribuições às “linguagens” e língua são feitas na BNCC.

A influência da corrente estruturalista de que fala Geraldi teve sua origem com o método estruturalista de Ferdinand Saussure de analisar a língua em suas relações internas que poderiam ser sistematizadas.

No livro póstumo de Saussure (Curso de Linguística Geral), antes de se apresentarem as teses que seriam a base não só para a área de linguística, como para parte das ciências humanas da época, encontra-se relativo esforço em situar a linguística como ciência, ao definir claramente seu objeto de estudo – a língua.

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; **é somente uma parte determinada**, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe inferir sua unidade (Saussure, 2006, p. 17, grifo inserido).

Assumindo certa indeterminação com relação ao que seria a unidade da linguagem, o autor sustenta que de um todo que possa ser a linguagem (ainda que não esteja clara essa totalidade), a língua seria uma parte determinada, ou seja, corresponderia a uma parte que, somada a outras, constituiria a tal unidade.

Saussure (2006), mesmo inserindo-a no conjunto maior de sistemas dos signos, a qualifica como sendo o principal deles, pois “a língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável por isso, a escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos,

às formas de polidez, aos sinais militares etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (Saussure, 2006, p. 17).

Apresentando alguns exemplos de sistemas de signos que poderiam compor a linguagem, Saussure (2006) estabelece que o objeto da linguística devesse ser a língua e projeta que uma outra ciência viria existir para dar conta dos estudos dos signos todos – a semiologia –, e a linguística seria uma parte dessa ciência geral.

O problema linguístico é, antes de tudo semiológico, e todos os nossos desenvolvimentos emprestam significação a esse fato importante. Se se quiser descobrir a verdadeira natureza da língua, será mister considerá-la inicialmente no que ela tem de comum com todos os outros sistemas de mesma ordem; e fatores linguísticos que aparecem, à primeira vista, como muito importantes (por exemplo, o funcionamento do aparelho vocal), devem ser considerados de secundária importância quando sirvam somente para distinguir a língua dos outros sistemas. Com isso, não apenas se esclarecera o problema linguístico, mas acreditamos que, considerando os ritos, os costumes etc. como signos, esses fatos aparecerão sob outra luz, e sentir-se-á a necessidade de agrupá-los na Semiologia e de explicá-los pelas ideias da ciência (Saussure, 2006, p. 25).

O linguista defende que os sistemas, para estarem sob a guarda da Semiologia, compartilhariam elementos comuns, no entanto não os apresenta. Mas o excerto traz à tona a compreensão de que outras coisas poderiam ter significante e significado para além da língua, como o rito por exemplo.

Saussure não usa o termo “linguagens” nesses estudos, mas é plausível considerar a origem do desmembramento de linguagem em “várias linguagens” nos estudos que partiram dessa fonte.

Pode-se relacionar a influência estruturalista com a segunda concepção de linguagem de Geraldí, porque essas “linguagens” todas teriam função de comunicar, seriam, portanto, instrumentos de comunicação, pois, assim como a língua, levariam determinada mensagem de A para B.

No exemplo de Saussure, o rito transmitiria certa informação entre os interlocutores, sendo possível compreender regras de funcionamento dessa transmissão, semelhante à língua. E é exatamente isso que a BNCC faz quando concebe que existem a língua e as outras “linguagens” e, inclusive, chega a se referir a elas enquanto semioses, distintas da língua, por isso denominadas de “diferentes linguagens”.

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).

Essas tantas “linguagens” se traduzem muitas vezes em diferentes gêneros de textos, mas, ao invés de serem inseridas no currículo de acordo com o viés enunciativo-discursivo, para levar o aluno a pensar sobre a linguagem, com o objetivo de compreendê-la e saber utilizá-la, disputam espaço no currículo da língua portuguesa ao propor que se conheça e domine o funcionamento de ilustrações, diagramas, fotografias e vídeos, por exemplo.

Nascimento e Araujo (2022), interessados em encontrar os conceitos estruturantes acerca do conhecimento linguístico ao longo das versões da BNCC, apresentaram como foi a escolha da filiação teórica para a concepção assumida de linguagem que abriu espaço para a semiologia.

Os autores compararam a segunda versão da BNCC, redigida em 2016, com a versão final homologada em 2018 e encontraram mudanças significativas no texto que apontam para distintos caminhos teórico-metodológicos.

Enquanto na segunda versão “a base comum para os currículos de Língua Portuguesa, aqui apresentada, dialogada com a perspectiva discursiva da linguagem”, numa clara associação com as teorias do discurso, na versão homologada, por sua vez, assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (Brasil, 2016, p. 88).

Os autores alertam que, em ambas as versões, linguagem tem seu conceito relacionado à atividade de interação verbal em que sujeitos participam e constroem sentidos, mas o simples acréscimo de um termo (“enunciativo”) revela transformação fundamental no que diz respeito à postura do componente curricular (Nascimento e Araújo, 2022).

Uma perspectiva enunciativo-discursiva (presente na versão homologada da BNCC) marca um cenário mais amplo, dentro do qual há um trânsito entre uma linguística da enunciação (Flores; Teixeira, 2012) e uma linguística do discurso, imbricando mais perspectivas (teorias enunciativas e discursivas) no âmbito dos estudos linguísticos. Já a perspectiva discursiva, assumida na segunda versão da BNCC, insere-se especificamente no quadro teórico das teorias do discurso, encaminhando a análise das práticas de linguagem para esse viés discursivo (Nascimento e Araújo, 2022, p. 10).

Ao escolher acrescentar o termo “enunciativo”, sai do campo específico do discurso da linguagem, já tradicionalmente consolidado nesse componente, e abre margens para uma concepção de linguagem para além da língua, em que se estuda a língua e outras formas de enunciação.

Nessa assumida ampliação, “linguagem” passaria a compor um sistema maior, que inclui língua e “outras formas de linguagem”. Pilati (2017) concorda que a concepção de linguagem final assumida pela Base seja a das “muitas linguagens” e apresenta suas reflexões

oriundas de seu levantamento sobre o conceito de língua e linguagem em documentos oficiais, nesse excerto específico na BNCC.

Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. Como resultado dessas relações, assume-se que é pela e com a linguagem que o homem se constitui sujeito social (“ser” mediado socialmente pela linguagem) e por ela e com ela interage consigo mesmo e com os outros (“ser-saber-fazer” pela/com a linguagem). Nesse “ser-saber-fazer” estão imbricados valores sensitivos, cognitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade. Ao se abordar a linguagem no sistema semiótico, que estuda a significação dos textos que se manifestam em qualquer forma de expressão, pode se falar de formas de linguagem: verbal (fala e escrita), não verbal (visual, gestual, corporal, musical) e multimodal (integração de formas verbais e não verbais) (Pilati, 2017, p. 45-46).

Para a autora, linguagem passa a ser algo que constitui o humano enquanto sujeito social, mas também passa a ser instrumentos de interação que acontece por meio de múltiplas formas de expressão.

A compreensão de linguagem que se extrai da BNCC não dialoga com sua autodeterminação. O sentido enunciativa-discursivo de linguagem parece estar na certidão de nascimento do conceito de linguagem na BNCC, no entanto o exame de DNA indica outra paternidade, cujo sangue carrega toda a genética da semiologia.

4.3 Gramática: sujeito oculto

Com a ampliação do sentido de linguagem admitida na BNCC, que culmina na divisão de espaço do componente de Língua Portuguesa entre língua e outras “formas de linguagem”, espera-se, por consequência, menor foco na gramática (concebendo-a brevemente como a organização da língua).

Uma vez que se tem tal abrangência, a BNCC define que a responsabilidade da Língua Portuguesa é, portanto, contribuir com a ampliação dos “novos letramentos”, presumindo que antes era apenas da língua e agora seria também das “outras linguagens”.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

Nesse componente, ressalta-se a importância da adequação às práticas de linguagem contemporâneas (que seriam as oriundas dos avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), inserindo, assim, os elementos da semiótica.

Ainda que se assuma em nota de rodapé que a ênfase aos ditos novos letramentos se dê porque sua articulação ao currículo seja recente, comparado às contextualizações da língua, que já são plenamente conhecidas, é nítido como, nesses textos introdutórios da área, os estudos da língua propriamente perdem espaço.

É o que se percebe quando há uma única menção do termo “gramática” no componente inteiro de Língua Portuguesa (na busca por “gramática”, “gramatical” e “gramaticais” contabilizam-se, ao todo, 16 menções em toda a Língua Portuguesa, tanto Ensino Fundamental quanto no Médio).

Brunieri (2022), em parecida investigação, analisa a noção de gramática e como o trabalho gramatical é orientado pela Base e apresenta que, no único excerto que menciona “gramática”, sua atribuição se dá durante a explicação sobre alfabetização e o sentido do termo está atrelado às regularidades ortográficas.

O termo gramática aparece associado às regularidades de representação morfológico-gramaticais que são aquelas, conforme o próprio excerto, relacionadas as construções lexicais. Nas exemplificações fica claro que a gramática concerne ao conhecimento das regras morfológicas de construção lexical (Brunieri, 2022, p. 15).

Analisando o termo “gramatical”, o autor aponta para a incoerência do componente curricular assumir a centralidade de seu trabalho no texto, uma vez que, implicitamente, assume ter outra noção de gramática, acaba por direcionar o foco do ensino para outro caminho.

Tem-se a indicação de gramática como algo externo à língua, como reguladora, não como interna, constituinte linguístico e relacionada à articulação dos enunciados, desde o léxico até a materialização textual. Isso denuncia que o foco do ensino gramatical na BNCC ainda é a frase, e não o texto, como recomendavam os Parâmetros Curriculares Nacional (Brasil, 1998) (Brunieri, 2022, p. 17).

Com essas análises, o autor conclui que, ao uso do termo “gramaticais”, constata-se relação direta com gramática tradicional e normativa. Percebe clara distinção do que seriam os conhecimentos gramaticais (“regras sintáticas de regência e concordância, tempos e modos verbais”) e os conhecimentos linguísticos (“convenções da escrita, regras ortográficas e pontuação”), corroborando sua aproximação com a gramática tradicional e apresentando perigosa implicação ao ensino (Brunieri, 2022, p. 20).

Do ponto de vista das Ciências da Linguagem, é estranha essa dicotomia presente na BNCC, principalmente ao considerar a especificação de tais conhecimentos. No ensino, ela pode reforçar inadvertidamente a ideia de que conhecimentos linguísticos relacionam ao uso, à língua, ao texto, como se fossem mais amplos; já conhecimentos gramaticais, à estrutura, descrição e classificação das partes das frases. Consequentemente, isso corrobora com a manutenção da ideia de que é

preciso estudar a gramática a parte, não inserida ou não como parte da produção textual e da leitura, enquanto atividade epilinguística ou apenas linguística (Brunieri, 2022, p. 20).

A gramática, que aparece bem diminuta na introdução do documento e sem explicação explícita sobre seu conceito, está pautada pela Gramática Tradicional e Normativa, fortalecendo o senso comum sobre essa exclusividade do componente curricular, segundo Brunieri (2022).

As origens da diminuição da presença da gramática na BNCC podem ser encontradas quando o processo de construção do documento é analisado, considerando suas diferentes versões ao longo do tempo. Das quatro versões do documento, apenas a última, homologada em 2018, rompe explicitamente com a presença tradicional da gramática no currículo da Língua Portuguesa.

Em todas as versões, o componente curricular se dividiu em eixos e apenas os eixos *Oralidade, Escrita e Leitura* se mantiveram iguais em todas elas. O eixo correspondente à gramática oscilou em nome e em conteúdo em todas as versões, sendo que é na versão final que se verifica o maior descolamento. Na tabela abaixo, estão os eixos e a síntese de seu conteúdo de cada versão da BNCC.

Tabela 2 – Eixos do componente curricular Língua Portuguesa nas diferentes versões da BNCC

Versão	Eixo	Conteúdo
1ª (2015)	Análise linguística	Sistema alfabético/ortográfico; recursos linguísticos; normatividade; materialidade e elementos do texto; variedade linguística; categorias gramaticais (fonética/fonológica, morfológica, sintática, morfossintática); convenções de escrita.
2ª (2016)	Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma	Regras e convenções dos usos formais da língua; sistema alfabético de escrita; categorias gramaticais (fonética/fonológica, morfológica, sintática, morfossintática); convenções da escrita; variações linguísticas e apropriação crítica da norma padrão.
3ª (2017)	Conhecimentos linguísticos e gramaticais	Processo de alfabetização; sistema alfabético de escrita; estruturas linguísticas; regras de concordância e de regência; recursos semânticos, sintáticos e morfológicos; normas ortográficas e de pontuação.
Final	Análise linguística e	Leitura e produção de textos (determinada por gêneros orais,

(2018)	semiótica	escritos e multissemióticos); coesão e coerência em textos escritos; elementos da fala e paralinguísticos em textos orais; léxico, variedade linguística, mecanismos sintáticos e morfológicos de acordo com o estilo em textos orais e escritos; formas de composição e estilo nos textos multissemióticos.
--------	-----------	--

Fonte: A autora (ano).

A mudança de nomenclatura dos eixos mostra como a BNCC foi se afastando da gramática, passa de “Análise linguística”, assume no nome a “norma”, na sequência cita o “gramaticais” no eixo dos “Conhecimentos linguísticos e gramaticais”, expondo sua intenção de tratar dos temas tradicionais da gramática. Porém, volta atrás e homologa a versão final com o eixo que divide as questões gramaticais com a “semiótica”, aquelas inseridas em “Análise linguística” e essas últimas inseridas em “Análise semiótica”.

Nessa versão final, decide-se diminuir o espaço destinado à gramática em detrimento do novo conteúdo, que seria a análise das ditas semioses. No entanto, se no texto introdutório há esse enxugamento acerca da gramática, nos descritores das habilidades, a gramática permanece em seu protagonismo, como centralidade da língua, mas agora acompanhada dos elementos da semiótica.

Investigando o eixo Análise Linguística e Semiótica para entender como se deu na prática a divisão de espaço entre a gramática e a semiótica, levantamos todas as habilidades relacionadas a esse eixo em todas as etapas escolares da BNCC e seus descritores corroboram para maior destaque da gramática no currículo.

Quando analisados os objetos de conhecimento elencados para cada fase do Ensino Fundamental do eixo Análise linguística e semiótica (87, no total), tem-se que são pouquíssimos os objetos (apenas 5) não relacionados a língua exclusivamente, exatamente os que corresponderiam aos objetos da Análise Semiótica, são eles:

Tabela 3 – Objetos de conhecimento do eixo Análise Linguística e Semiótica na etapas de ensino

Etapa	Objetos de conhecimento do eixo Análise Linguística e Semiótica
1º e 2º ano	Formas de compreensão de textos poéticos visuais
3º ao 5º ano	Formas de compreensão de textos poéticos visuais
6º ao 9º ano	Elementos paralinguísticos e cinestésicos
	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações

	orais
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e semióticos

Fonte: A autora (ano).

Os objetos acima citados fazem parte do estudo da língua, mas incluem aspectos não verbais. Todos os outros objetos de conhecimento da etapa do Ensino Fundamental nesse eixo são objetos conhecidos do ensino da linguística que abrange a gramática, tais como: sistema alfabético, ortografia, acentuação, pontuação, sinônimos e antônimos, morfologia, composição do texto, normas da escrita, composição de narrativas, textos poéticos, textos dramáticos, polissemia, morfossintaxe, coesão e articuladores, discurso direto e indireto, modalização, intertextualidade, variação linguística, argumentação, fono-ortografia, léxico, sintaxe, semântica, figuras de linguagem.

Embora na BNCC se defenda que todos os eixos propostos no componente da Língua Portuguesa devam ser trabalhados de forma conjunta e não em práticas de linguagem isoladas, se escolheu dividir o eixo em dois tipos de análises – a linguística e a semiótica.

As habilidades referentes a esses objetos de conhecimento que abrangeriam as análises semióticas, estão, na verdade, elencando ações com a língua associadas a algum *veículo* que não seja o livro, algum tipo de forma de *registro* que não seja a escrita ou alguma *técnica / recurso* que não seja a fala e que deva ser aprendido pelo aluno. São elas, respectivamente:

(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.

(EF05LP28) Observar, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.

(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização,

topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.

As duas primeiras habilidades referem-se a “observar” poemas e identificar coisas que não as palavras, como alguma imagem, a formatação da página ou recursos semióticos, dos quais não se explica o que poderiam ser. A mera visualização dessas coisas possibilitaria que a análise passasse a ser classificada como semiótica, pois se trataria de elementos “não verbais”.

No Ensino Fundamental, das 158 habilidades propostas para o eixo Análise Linguística e Semiótica, apenas cinco extrapolam o núcleo língua e fazem menção a algo “não verbal”. No Ensino Médio, o número aumenta e as habilidades descrevem mais sobre o que seriam esses elementos semióticos, pois das 49 habilidades propostas para esse mesmo eixo, 18 referem-se a coisas que não a língua exclusivamente.

Propõe-se que se faça análise semiótica em objetos que dizem configurar como “não verbal”. No entanto, quando se verificam as habilidades propostas, apenas duas se enquadram nessa perspectiva e, mesmo assim, em suas relações com o verbal.

(EM13LP13) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas de **elementos sonoros** (volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc.) e de suas relações com o verbal, levando-os em conta na produção de áudios, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de **escolhas e composição das imagens** (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos **elementos sonoros** (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação. (Brasil, 2018, p. 508, grifo inserido).

Essas duas habilidades exigem a análise de aspectos diretamente relacionado à imagem e ao som. No entanto, as outras 16 habilidades referem-se: 1. A propostas já tradicionais da Língua Portuguesa em que a palavra “multissemiótica” ou “multimidiática” é citada em complementação ao “oral e escrita” da área da linguística; 2. a outras em que o que muda, comparado a atividades tradicionais desse componente, é o meio analisado que, se antes era no livro, agora é no *site* ou no vídeo; 3. àquelas que focam no domínio de determinado programa específico das TDIC; 4. às propostas para o trabalho com variados gêneros de texto e de discurso, mudando o objeto estudado que, antes poderia ter sido o

caderno de notícias impresso, agora pode ser uma *e-zine*. Essas habilidades estão exemplificadas, respectivamente, abaixo.

(EM13LP31) Compreender criticamente textos de divulgação científica **orais, escritos e multissemióticos** de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais (Brasil, 2018, p. 517, grifo inserido).

(EM13LP19) **Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos** (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), **para falar de si** mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos (Brasil, 2018, p. 511, grifo inserido).

(EM13LP18) **Utilizar softwares** de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (Brasil, 2018, p. 517, grifo inserido).

(EM13LP21) **Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento**, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (Brasil, 2018, p. 511, grifo inserido).

Esses elementos não verbais nada mais são que produções e objetos da cultura, principalmente digitais, que ora estão sendo usados como instrumentos de análises e estudo, ora são o objeto de estudo em si ou ainda veículo de determinada aprendizagem.

A gramática, que parecia ter perdido espaço, está muito presente nos descritores das habilidades, porém de forma oculta. O que dividiria espaço com ela, na verdade, são produtos da cultura relacionados principalmente ao desenvolvimento tecnológico.

4.4 Múltiplas personalidades

O objeto da análise semiótica, que chamamos anteriormente de produtos da cultura, é caracterizado pela BNCC por ser, principalmente, algo “não verbal”. Os elementos que se relacionariam ao verbal (língua/linguagem) ficariam no âmbito da Análise Linguística e os relacionados ao “não verbal” (“outras linguagens”), no âmbito da Análise Semiótica. Interessa saber detalhadamente o que seriam os elementos próprios dessa última análise e o que a BNCC quer com isso quando faz essa distinção analítica.

No entorno do que a BNCC considera “não verbal”, estão alguns termos como “semioses”, “semiótico”, “modal” e “linguagens” (com ou sem termos complementares, do

tipo “multi”, “outras” ou “diferentes”). Considerando mesmo núcleo semântico em “semiose” e “semiótico”, a maior frequência dos termos no componente curricular da Língua Portuguesa está nesses termos, seguido de “linguagens” e “multimodal”, como descrito na tabela abaixo.

Tabela 4 – Ocorrência dos termos de análise na BNCC

Termos	Ocorrências
Semioses	23
(Multi) semiótico	53
(Multi) modal	5
Linguagens	31

Fonte: A autora (ano).

Além das duas habilidades expostas no item anterior, verificam-se duas citações no texto explicativo do componente curricular da Língua Portuguesa que apresentam elementos sem qualquer ligação ou relação com a língua, constituindo o que seria estritamente “não verbal”, apresentados no eixo de Leitura, em que se considera a interação do leitor com textos escritos, orais e multissemióticos.

- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam.
- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros. (Brasil, 2018, p. 73).

Não se explica como se supõe que seriam realizadas as atividades que proporcionam o entendimento sobre a composição e sequenciação das imagens, da performance nem dos elementos sonoros, mas fica subentendido que essas coisas gerariam sentido e poderiam, por isso, ser interpretadas. Presume-se que o professor de Língua Portuguesa esteja capacitado para ensinar esses conteúdos que são elencados para o currículo de Artes.

Ademais, não são considerados que objetivos acima citados são admitidos para objetos que são coisas em si e não a representação intencional de algo. São técnicas que auxiliam na construção de determinada produção, que apresenta certa forma de explicar ou apresentar algo, não são elementos que constituem linguagem em si por estruturar o pensamento.

Na busca por compreender a relação entre esses termos (linguagem/linguagens) e o que a BNCC caracteriza por “não verbal”, buscamos explicações sobre o sentido adotado no

uso desses termos. Não há exatamente um momento dedicado a explicar seus conceitos, mas há indicações explícitas sobre que se quer dizer quando se usam esses termos, seja pelos parênteses exemplificando o que seria o termo; seja por aproximação frasal em que determinada frase é característica de um raciocínio e, quando modificada, percebe-se o que há por de trás da compreensão; seja, ainda, por exclusão, quando o termo está seguido de aditivo “e”, tornando os termos diferentes entre si.

- Por parênteses:

Página	Excerto
67	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...
131	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.),...
141	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor...
155	Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas: [...] multissemióticos (videominuto, documentário, vlog científico, podcast, relato multimidiático de campo, verbete de enciclopédia digital colaborativa, revista digital, fotorreportagem, foto-denúncia etc.)...
511	(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.)...
74	• Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações...

Nesses excertos, além de conceituar “diferentes linguagens” como “semioses”, encontra-se o “diagrama” tanto em “recurso multissemiótico e como em “outras linguagens”, possibilitando a inferência de que há aproximação semântica entre “linguagens” e “semiótico”. No mesmo sentido, os *gifs* aparecem tanto em exemplificações de “textos multissemióticos” como em “textos multimodais”. E o “vídeo”, ainda que apresentado com algumas diferenças, compõe os exemplos de “textos multissemióticos”, “outras linguagens” e “gêneros, suportes e mídias multissemióticas”.

- Por semelhança frasal:

Página	Excerto
519	• Considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multimodais ao longo dos três anos

É comum encontrar nos textos introdutórios da Língua Portuguesa em que há o eixo Análise linguística e Análise Semiótica, ou a menção sobre ele, a expressão “oral, escrito e multissemiótico” (com essa literalidade, precisamente 14 recorrências), exatamente para separar o verbal – o oral e o escrito – do “não verbal” – o semiótico. Quando aparece no texto

essa variância “escritos, orais e multimodais”, sem qualquer distinção sobre a expressão anterior e sob a mesma contextualização, leva a crer que, “multissemiótico” e “multimodais” são praticamente sinônimos.

- Por exclusão oriunda do aditivo “e”:

Página	Excerto
141	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias...
511	• Prever o trato qualificado com diferentes semioses, ferramentas e ambientes digitais – editores de áudio, vídeo, foto e gráfico, wiki, ferramenta de gif, de linha do tempo, agregador de conteúdo etc.
68	As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos...

Nesses excertos, o aditivo “e” contribui para excluir determinadas palavras do conceito de “semiose”, que é o caso de “mídias” e “multimídias”, mais recorrente, e de “ferramentas” e “ambientes digitais”. Em alguma medida, ao decidir colocar essas palavras em fatores que se somam a uma ideia, as distingue ou, ainda, gera incertezas, pois não está claro, no segundo excerto, qual exemplo apresentado após o hífen que corresponderia a cada uma das palavras anteriormente apresentadas (diferentes semioses, ferramentas e ambientes).

Embora seja recorrente a confusão entre o que seria um objeto semiótico e determinada mídia nos exemplos acima, seria de entender que existiria determinada proposta linguística (como estudar as características de um gênero de texto/discurso) e que sua realização aconteça por meio de alguma mídia.

Poucos são os elementos exclusivamente “não verbais” apresentados no componente curricular e, embora seja mencionado diversas vezes que a relação entre o não verbal e o verbal deva ser constante e presente no objetivo curricular, acaba por indicar que, na verdade, o que se propõe são atividades já conhecidas da Língua Portuguesa ampliadas para os recentes recursos tecnológicos. Essa ampliação contribui para a inflação terminológica (“linguagens, multimodais, multissemióticos, semioses”) e para a imprecisão conceitual de termos tão caros ao ensino.

O que alimenta as confusões conceituais em torno de “linguagem/linguagens” são exatamente as misturas entre a proposta linguística e os meios em que ela se apresenta. Pois, gera desentendimento se uma análise de determinado gênero de texto/discurso (jornalístico) que acontece em meio digital (*site* ou *vlog*) seria uma análise linguística ou seria uma análise semiótica. Se estariam assim separadas, seriam analisadas, por um lado, perante os estudos do

funcionamento e estrutura da língua e, por outro, os estudos de determinada tecnologia. E, se numa análise conjunta, fica o questionamento sobre a real contribuição no desenvolvimento da língua para o aluno que detém esse conhecimento de tal tecnologia.

Antes de concluir, para exemplificar, citamos uma habilidade em que se exige o desenvolvimento do gênero de texto/discurso já conhecido, porém os atribui a muitos e variados tipos de veículo, em sua maioria de tecnologia recente.

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor (Brasil, 2018, p. 143).

Sem entrar no mérito de se uma única habilidade possa conter tamanha orientação, a proposição refere-se, basicamente, a atividades conhecidas de gêneros da notícia, artigo de opinião e análise crítica, mas para cada tipo estão elencados que haveria vários meios de circulação (10, 4 e 6 tipos, respectivamente).

Antes mesmo de a BNCC ser finalizada, o professor João Wanderlei Geraldi (2015), numa avaliação geral da Base, reconheceu avanços desde os PCN com relação as especificações das práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, mas fez crítica contundente exatamente ao excesso de gêneros a serem trabalhados na escola.

Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem (Geraldí, 2015, p. 392).

O ponto de partida a qual se refere Geraldi (2015) é a compreensão de linguagem enquanto ação e interação no mundo, em que o sujeito interage no mundo por meio de suas práticas de linguagem e pela linguagem, internalizando os processos linguísticos envolvidos.

Geraldi (2015), além de chamar atenção ao fato de que pouco se aborda os gêneros específicos do estudante (resumo, resenha, anotações), critica que a alta e variada carga de gêneros exigida impossibilita o verdadeiro aprofundamento desses estudos, impedindo a

aprendizagem que leve à elaboração e reelaboração dos textos com a devida autoria, apenas reproduzindo como numa encenação os diferentes gêneros, por isso simulacro, destoando totalmente do que é prática de linguagem.

Quando Geraldi avalia como negativo o excesso de gêneros exigidos na BNCC está criticando a formação de um tipo de estudante a quem será apresentado inúmeros textos, discursos e meios de circulação da língua, e que culminará na formação de um indivíduo passivo, que saberá fazer no sentido de reproduzir e não de se apropriar genuinamente do conhecimento.

Construir na escola “inéditos viáveis”, que permitam aos alunos proferirem as suas palavras para serem escutadas e aporem suas assinaturas em seus textos, demanda pensar as produções de textos não como um exercício do escrever, mas como o exercício da escrita, entendido este como construção de autorias, de trabalho entre sujeitos e não apenas entre posições (como ocorre nas simulações e nos sistemas de avaliação de larga escala, em que os papéis de avaliado e avaliador se sobrepõem à relação de interação). Nessas últimas condições, há um exercício de escrever não para dizer sua palavra ou para influenciar o outro, mas para mostrar a alguém, que se coloca numa posição de não ouvinte, que se sabe escrever (Geraldi, 2015, p. 392).

Aquilo que se manifesta em inflação terminológica no em torno do “não verbal” (“linguagens, semioses, multimodal, multissemiótico”) são, na verdade, personalidades de um mesmo indivíduo: facetas de um mesmo fenômeno – gênero textual/discursivo, que foram ampliados de forma exacerbada com o advento da tecnologia. Essas tecnologias associadas às propostas são apresentadas como o instrumento que auxiliaria no estudo de determinada atividade linguística, o meio em que essas atividades se apresentam ou, ainda, são objeto de aprendizagem da BNCC (constatando que se deixou de ensinar algo da língua para se ensinar *web*), o que será debatido a seguir.

4.5 O fetiche da tecnologia

A grande ênfase das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, presente no componente curricular da Língua Portuguesa, expõe sutil mentalidade de valoração quando classifica seus objetos de conhecimento ou práticas como “nova”, “outra”, “diferente” e “multi” (“semioses, linguagens”), implicando a existência do que seria o antigo, o padrão, o normal, o comum, o único, o uniforme.

Esse aspecto novidadeiro presente em muitos espaços na BNCC coloca em evidência seu grau de importância admitido no currículo nacional. No componente da Língua Portuguesa, ocorreram significativas mudanças de objetivo curricular quando se assume que a

preocupação atual passa a ser com as “práticas de linguagem contemporâneas” que, comparativamente a uma época passada, corresponderia às práticas de linguagem (concentradas na língua).

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2018, p. 67).

Essas “outras linguagens”, na verdade, são a presença de tecnologias em atividades da língua. O suposto “novo” papel da Língua Portuguesa, assumido na BNCC, a responsabiliza por ensinar a língua materna e aparatos tecnológicos pelos quais hoje a língua se manifesta.

No texto introdutório da Língua Portuguesa da etapa do Ensino Fundamental, se assume que o privilégio dos temas clássicos da matéria não está sendo retirado, mas que ambos os estudos – língua e “outras linguagens” – seriam importantes na atualidade. E, a justificativa para essa nova função é direcionada aos objetivos do ensino visando ao mercado de trabalho e a uma formação escolar que sirva ao que a disciplina, assumidamente, diz não saber o que seja.

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar (Brasil, 2018, p. 69).

Com esse foco voltado à velocidade das transformações tecnológicas, o componente curricular propõe formar não só um “usuário da língua/das linguagens”, mas também os que “alguns autores vão denominar de *designer*”, ou seja, aquele que domina essa relação entre língua e tecnologia (Brasil, 2018, p. 70).

Tamanha é a importância dada às tecnologias que, na etapa do Ensino Médio, as grandes áreas do conhecimento recebem um complemento em suas nomenclaturas de “(grande área) e Suas Tecnologias”, com exceção da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No documento como um todo da BNCC, o termo “tecnologia” também parece apresentar confusões conceituais, mas como esse não é o objetivo dessa pesquisa, interessa perceber essencialmente que, além da constatação sobre os elementos “semióticos” serem os

produtos da tecnologia, muitas vezes o termo “tecnologia” está relacionado à “linguagem”, como é o caso de “linguagens digitais” (ou “letramentos digitais”), exemplificado abaixo no excerto da lista das Competências Gerais da Educação Básica.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p.9).

Ao dito “digital”, estão em órbita muitos termos que se direcionam para os avanços recentes da TDIC, como apresentamos, e o que chama atenção é que a grande maioria deles estão acompanhados dos verbos “usar” ou “utilizar”, atribuindo à tecnologia função de instrumento, cujo domínio precisa ser apreendido pelos alunos.

Essa opção culmina com um currículo que objetiva ensinar não só os conhecimentos, mas a utilização de instrumentos tecnológicos. Encontram-se, no documento, indicações específicas para tal objetivo, como é o caso da quinta Competência Geral da Educação Básica:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Há, nessa competência, razoável contextualização sobre tal aprendizagem e inserção do aspecto crítico, mas, ao longo do documento, existem trechos em que a aprendizagem pura da técnica é indicada, principalmente nos textos da Etapa do Ensino Médio, voltados a evidenciar aspectos próprios da juventude. Para a BNCC, a escola que acolhe as juventudes deve, entre outros fatores, possibilitar aos estudantes “apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização” (Brasil, 2018, p. 467).

Não se colocam dúvidas sobre a importância e permanência da tecnologia na sociedade moderna, ela é um fenômeno do humano que o acompanha em seu próprio desenvolvimento garantindo-lhe distinções a outros antropoides superiores. Não à toa, os grandes marcos do desenvolvimento da espécie humana se deram pelas evoluções tecnológicas (Idade da Pedra Lascada, do Fogo...).

Não seria mesmo coerente que o principal documento curricular nacional deixasse de incluir esse aspecto evidente de nossa geração, o que se considera aqui é a demasiada presença desse tema e sua equivocada relação com o conceito de linguagem no componente curricular da Língua Portuguesa, que o associa quase sempre a instrumento.

Para debater a respeito da escolha conceitual que a BNCC faz ao mencionar os termos que envolvem “tecnologia”, apresentaremos brevemente a cronologia da Teoria crítica da tecnologia, de André Ferberg (2010), desenvolvida na abordagem sobre sua origem e evolução.

Pode-se dividir a teoria crítica da tecnologia em 4 vertentes: 1. instrumentalista, que compreende a tecnologia enquanto instrumento para realizar tarefas; 2. determinista, que a tecnologia é fruto do conhecimento humano para transformar a natureza; 3. substantivista, que a concebe de forma prejudicial por incorporar valor às coisas e desumaniza o indivíduo; 4. teoria crítica, que reconhece a última vertente, porém com o propósito de reestabelecer valores apagados da tecnologia, estabelecendo meios de controle (Neder, 2013, p.15).

Essa vertente instrumentalista vê a tecnologia com otimismo, sendo o instrumento capaz de atender às necessidades do ser humano e valoriza o objeto útil em si, sem considerar as elaborações para tal objeto e suas relações com quem o produz, como é o caso da segunda vertente, a determinista. Enquanto a vertente substantivista se coloca pessimista ao advento da tecnologia, que, ao invés de auxiliar o indivíduo, retira dele seu potencial de criação, podendo até voltar-se contra ele, considerando-a como não neutra. E a teoria crítica, por fim, reconhece o caráter imparcial da tecnologia e se coloca otimista com relação às formas de controlá-la.

Com poucas exceções, na BNCC como um todo e no componente da Língua Portuguesa, a tecnologia recebe status utilitarista por oferecer demasiado destaque a aprendizagem das ferramentas, recursos, técnicas e tecnologias como próprio objeto de conhecimento, dividindo espaço com a aprendizagem das ciências em si. Configura-se, nesse sentido, como perigo quando se tem a fetichização da tecnologia em detrimento da formação integral do aluno.

Andrew Feeberg (2010), analisando a concepção de alguns autores como Heidegger e Habermas sobre a questão de tecnologia cunhou o termo “fetichismo tecnológico”. O autor criticou o essencialismo desses autores, porque ambos ignoraram as reais dimensões sócio-históricas da tecnologia, reificando sua objetividade. Numa comparação com o fetichismo da mercadoria, da análise marxiana, o autor compreende que o preço da mercadoria mascara a relação entre fabricantes e consumidores.

O que se mascara na percepção fetichista da tecnologia é, do mesmo modo, seu caráter relacional: ele aparece como uma instância não-social de pura racionalidade técnica, mas do que o nexos social que realmente é. É esta a forma que o essencialismo discute e não a realidade da tecnologia (Feeberg, 2010, p. 19).

Quando, do fetiche da mercadoria, tem-se que o que está obscuro é que, ao produzir mercadoria, produz-se mais-valia, a mercadoria observada como objeto de consumo encobre a

relação de classe. Comparativamente, a tecnologia se faz presente como algo útil a ser usado pelas pessoas; no entanto, ela é fruto do controle social da natureza.

Da mesma forma que a mercadoria encobre uma relação de classes de uma época histórica determinada, a tecnologia é entendida como um meio para se atingir fins, como “ciência aplicada” em equipamentos para aumentar a eficácia na produção de bens e serviços (Dagnino e Novaes, 2004, p. 191).

A utilidade de determinada tecnologia não está sendo questionada, tendo em vista as vantagens que se recolhem desse recurso e sua consolidação e permanência na sociedade. Entretanto, aborda-se, na BNCC, sobremaneira seu aspecto utilitário, deslocando sua essência dos aspectos históricos como produto sociocultural e político carregado de história e respectivas intencionalidades. O uso frequente de termos correspondentes aos aspectos tecnológicos na BNCC com o sentido de instrumento e função utilitarista, que aparece de forma inofensiva, indica camuflagem do aspecto crítico das criações e usos das tecnologias a serem considerados.

A única área que reitera, em variadas partes da Base, sua preocupação com relação a tecnologia é a Área das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas que pontua sempre a análise crítica do advento da tecnologia, seu acesso e de suas consequências para o ser humano. Essa área, entendemos que intencionalmente, não aceita o complemento “e suas Tecnologias” em seu título, marcando, assim, sua crítica.

Considerando que as novas tecnologias exercem influência, às vezes negativa, outras vezes positiva, no conjunto das relações sociais, **é necessário assegurar aos estudantes a análise e o uso consciente e crítico dessas tecnologias, observando seus objetivos circunstanciais e suas finalidades** a médio e longo prazos, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo contemporâneo (Brasil, 2018, p. 562).

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. [...] Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo **a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo** (Brasil, 2018, p. 568).

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas reconhece a existência da tecnologia, considera avaliar suas vantagens e desvantagens para o desenvolvimento humano. Todavia, ressalta, por isso, analisar criticamente suas finalidades, oferecendo como conteúdo de estudo as consequências do desenvolvimento tecnológico para a sociedade.

Sem a crítica, a formação do aluno que concebe apenas o aspecto instrumentalista da tecnologia se volta a aprender a dominá-la a serviço da utilidade capitalista, do mercado que necessita de jovens capacitados à flexibilização advinda das transformações do mundo. O aluno aprende a manusear coisas, a estar apto a aprender as novidades. Newton Duarte (2006) destaca que o currículo que preconiza o saber fazer algo, o “aprender a aprender” tudo o que for solicitado revela intenção em preparar o aluno para a constante adaptação às exigências do processo de reprodução do capital.

À escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (Duarte, 2006, p.57).

O componente Língua Portuguesa divide seu currículo entre ensinar a língua e ensinar o domínio dessas tecnologias que estão atreladas às atividades da área. Para essa nova dedicação, surgem outros termos, como “letramento digital” “novos letramentos”, “diferentes letramentos” ou “multiletramentos” que contribuem para as confusões já instaladas para o conceito de linguagem e agora para o conceito de leitura.

4.6 O despreparo do letramento

Uma vez que a Língua Portuguesa não ensina exclusivamente a língua, e sim “outras linguagens”, a BNCC justifica a necessidade mencionar a importância dos ensinamentos com relação a elas – os tais letramentos.

O que era comumente relacionado à língua (oralidade e escrita) foi designado pela BNCC como “letramento da letra e, nesse sentido, os “novos letramentos”, “multiletramentos” e “letramento digital” estão, por inferência, relacionados a essas “outras linguagens”.

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (Brasil, 2018, p. 69).

Não se define, nesse componente curricular, o que seria letramento especificamente, é um termo tratado como se todos pudessem ter a mesma compreensão, todavia é possível extrair muitos sentidos atribuídos.

Foi o resultado do trabalho de Brum e Fuzer (2019), que investigaram o conceito de letramento na área de Linguagens da BNCC e encontraram diversos sentidos ao uso do termo “letramento”: 1. ação participativa; 2. gênero discursivo e digital; 3. diversidade cultural; e 4. uso de diferentes linguagens.

No componente curricular da Língua Portuguesa, especificamente, estão concentrados os sentidos 2 e 4, sendo que o segundo sentido corrobora com a nossa constatação de que os objetos desse “novo letramento” nada mais são que tipos outros de gêneros (textuais/discursivos); e o quarto sentido 4 converge à nossa exposição sobre a defesa que se faz na BNCC sobre todas as coisas serem detentoras de certa mensagem.

O segundo sentido apresentado pelos autores pode ser verificado na última citação em que se opõe “letramento da letra” (padrão) a “novos letramentos” (modais), pois “implica um participante que é almejado na prática de Língua Portuguesa, visto que se deve mesclar o trabalho com gêneros digitais e gêneros canônicos na disciplina” (Brum e Fuzer, 2019, p. 176).

O quarto sentido é identificado na contextualização de que as “diferentes linguagens” são mediadoras das práticas sociais, implicando a “representação de letramento como a mobilização de diferentes modos de significar em uma língua, seja ele oral, corporal, visual, entre outros modos” (Brum e Fuzer, 2019, p. 179).

Os vários sentidos que há de letramento não é exclusivo da BNCC, Britto, Gomes e Santana (no prelo), em recente pesquisa levantaram, em produções acadêmicas, 181 ocorrências de termos que envolvem a menção a “letramento”, tais como: letramento nutricional, letramento feminista, letramento econômico, letramento cívico, letramento botânico, letramento familiar, letramento gramatical.

Os autores apresentam que são muitos os sentidos atribuídos a *letramento*, tais como sinônimo de educação, saber pragmático específico, projeção identitária, mas principalmente como aprendizagem ou iniciação a algo, o que gera para cada esfera do conhecimento, um letramento, refletindo assim na inflação terminológica apresentada.

Não por acaso, letramento passou a ocupar o lugar de alfabetização como metáfora de iniciação a um campo de conhecimento ou atividade (aprender os elementos, objetos e regras de usos do campo correspondente), tal como em “letramento científico x alfabetização científica”, “letramento ecológico x alfabetização

ecológica”, “letramento cartográfico x alfabetização cartográfica” e “letramento matemático x alfabetização matemática” (Britto, Gomes e Santana, no prelo, p. 9).

Geraldi já alertava para a problemática envolvida na expansão desse termo, que o denominou de gaseificação, incidindo sobre aspectos epistemológicos.

Tanto do ponto de vista da definição do conceito – sua gaseificação –, quanto do ponto de vista das consequências políticas que o letramento introduz, parece que o conceito não ajuda a melhorar a compreensão dos processos de aquisição da língua escrita (Geraldi, 2011, p. 21).

Ao ampliar para a aprendizagem de todas as coisas, carregada de presunção moderna, em que o ensino da língua seria insuficiente e ultrapassado, o objetivo com a escrita seria ofuscado e cederia espaço a outra problemática – os diferentes letramentos, cuja adjetivação se configurou alvo de interesse para Geraldi. O autor constata que o “diferente” desses letramentos teria razão política mais importante, não seria diferente porque apenas consagraria a iniciação em algo novo, imersa às várias possibilidades da complexidade dos usos da língua, mas, principalmente, porque reflete no objetivo educacional envolvido.

A questão fundamental é que se misturam duas realidades distintas quando se fala em diferentes níveis de letramento ou de diferentes letramentos. Aquela que implica toda sociedade complexa, de modo que todos seus sujeitos são letrados e iletrados ao mesmo tempo, dependendo dos campos de atividades, dos conhecimentos nelas mobilizados e de suas formas de emprego da linguagem; e aquela que advém da desigualdade social, que distribui de forma desigual os bens culturais, particularmente aqueles expressos em língua escrita (Geraldi, 2014, p. 33).

Essa segunda realidade à qual se refere Geraldi, trata-se das implicações da gaseificação para o âmbito educacional, pois diferencia o letramento no sentido de compreender o mundo, acessando os bens da humanidade, ou para responder ao contexto imediato.

No mesmo sentido, Britto, Gomes e Santana (no prelo), concluíram que as imprecisões acerca do conceito de letramento, principalmente nos textos na área da educação, revelam ter como fundamentação pedagógica funcionalista e idealista, valorizando competências e habilidades “em que se prioriza a aprendizagem pragmática do saber-fazer e o esvaziamento dos conteúdos que transcendem o cotidiano imediato” (Britto, Gomes e Santana, no prelo, p. 20).

O tratamento dado pela BNCC acerca de “letramento” é a parte de como se repercute o problema do letramento, com a expansão de seu sentido original e em nada contribui para o aprofundamento epistemológico da língua ou para o debate da alfabetização ou da escrita, ao

contrário, corrobora uma pedagogia preocupada em habilitar estudantes, em detrimento de ensiná-los.

4.7 O excesso de lupa para a leitura

A partir da ampliação do objetivo da Língua Portuguesa, na BNCC, em atuar não mais com apenas a língua em si, mas sim com as “outras linguagens”, ampliou-se o sentido de letramento e foi preciso ampliar, por consequência, o sentido de leitura.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 72).

A “leitura” de “outras linguagens” diz respeito à análise dos elementos estruturantes de cada uma dessas coisas que não são textos e sua “dita” influência na compreensão dos sentidos. Seriam as análises relacionadas ao ângulo escolhido de uma foto, a sombra exposta na imagem, o enquadramento de determinada cena num filme ou a intensidade sonora de certa música.

Nesse sentido, se aprendemos ler as palavras e, delas, extraímos sentido, ao mudarmos o objeto de leitura, poderíamos aprender caminhos para ler todos esses outros objetos, ampliando as formas de leitura, embora não sejam evidenciados na BNCC quais seriam os procedimentos para tal.

A ampliação dos sentidos atribuídos a leitura é antiga e bem comum na língua. Britto (2012) listou os principais usos de leitura na atualidade para consolidar a especificidade da leitura do texto e sua importância na ação educativa. O autor, apresenta usos comuns como a “leitura da luz”, no sentido de decodificação de informação quantificada; a “leitura da mão”, no sentido de signos interpretantes; a “leitura do jogo”, no sentido de ação interpretante.

Além desses, Britto (2012) apresenta a leitura de mundo, considerando o sentido original freiriano de reconhecimento e percepção de vida vivida, essência da “importância do ato de ler” e o uso generalizado de compreensão equivocada de conceber como dar sentido e significado a todas as coisas de forma subjetiva, esquecendo-se, inclusive, das palavras.

A ampliação do conceito de leitura é reivindicada já há algum tempo no âmbito educacional com a justificativa de que as palavras cada vez mais tem sido acompanhada de outros elementos auxiliares “não verbais”.

Santaella (2012) defende tal ampliação, sendo contrária à restrição de leitura como apenas a decodificação de letras.

Do mesmo modo que, desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente se expandindo para outros tipos de linguagem. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão (Santaella, 2012, p. 11).

Embora a autora defenda a não analogia com a língua, por entender ser metáfora equivocada, uma vez que, segundo a autora, não se poderia transferir ao universo da imagem processos que seriam próprios da linguagem verbal e se apoia em termos análogos como “alfabetização visual”.

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela (Santaella, 2012, p. 13).

A “leitura” de imagens seria a observação e identificação dos elementos que constituem a imagem. Santaella (2012), quando escreve sobre a pintura, elenca como elementos visuais primários o ponto, a linha, o contorno, a direção, o tom, a cor, textura, escala, dimensão e movimento. Cada um desses elementos teria participação no sentido que a imagem carrega, segundo a autora.

No entanto, a imagem apresentada em uma pintura é uma coisa em si e, embora possa ter intencionalidade na transmissão de algo, ela não representa esse algo. Não é convenção objetiva como os fonemas organizados, que representam a língua.

A imagem se apresenta como fato objetivo e não como símbolo de outra coisa. As cores, formas, contornos de uma pintura ou de uma fotografia são percebidas como objetos concretos e, apenas num segundo movimento o intelecto busca outros valores ou sentidos (as alegorias, por exemplo). Ao ler uma imagem, o espectador trata de estabelecer relações e buscar compreender os efeitos anímicos que ela lhe propõe. Mas não pode decodificá-la nem encontrar um discurso verbal correspondem (Britto, 2012, p. 26).

Para a Santaella, “as linguagens” são capazes de significar e, para compreender seus significados, é preciso saber como são produzidas e conhecer suas características internas. Para a descrição do que chamou de “linguagem filmica”, a autora apresenta como princípio a sequência, ou seja, “a construção de uma sintaxe de imagens que consiga transmitir um sentido coerente” (Santaella, 2012, p. 95).

No entanto, nesse aspecto, podemos analisar como a construção do encadeamento das cenas do filme, nessa “sintaxe”, contribui para a melhor compreensão da obra. Não há

exatamente elementos particularizados que incidem na certeza de um sentido, proporcionando uma “leitura”, e sim a formação de uma narrativa passível de ser interpretada.

Aquilo que se chama de leitura do filme corresponde à da situação narrativa que se oferece ao espectador, e não a intelecção de símbolos. Por isso mesmo, o dicionarista aproxima o exemplo de leitura do filme à leitura das entrelinhas e considera que chamar esse processo de leitura só é possível no sentido figurado (Britto, 2012, p. 25).

Britto (2012) apresenta as especificidades da leitura do texto e como não estão em continuidade com a “leitura do filme” e “da imagem”, como acima apresentados, para situar a polissemia presente no termo e fundamentar ações consistentes de promoção à leitura.

No que tange à pedagogia da leitura, interessa especialmente observar que interpretar não é ler (ainda que faça parte da leitura), da mesma forma que uma leitura é diferente de uma escuta de falas do dia a dia. O teatro, a música, o cinema, a pintura, assim como a aula, não são leitura propriamente: supõem processos intelectuais diferentes, mesmo que muitas vezes tão complexos quanto e com muitas articulações com a leitura do texto. Não se diz isso desprezando tais atividades e objetos de cultura, mas exatamente para evitar um pernicioso e inútil panconceito de leitura. Se tudo for leitura, ler não será nada (Britto, 2012, p. 27).

Conhecer e dominar os aspectos próprios de determinado objeto da cultura é relevante, claro, mas gera confusão quando considerado enquanto “linguagens”, e as atividades propostas para esse conhecimento oportunizam maior qualidade na percepção dessas coisas “não verbais” e não o desenvolvimento da linguagem em si.

O exagerado foco dado à “ampliação” de leitura na BNCC, além de não promover o melhor trabalho com essas coisas outras, tornam opaca a importância da leitura.

Mesmo que uma área do ensino tenha se apropriado dos termos *leitura*, *letramento* e *alfabetização* e assim os tenha utilizado em outros contextos, o professor, independentemente de sua disciplina, continua precisando conhecer as especificidades desses termos dentro dos contextos técnicos dada a essencialidade disso no processo do pensar. E os agrupamentos de *linguagens* reúnem elementos essencialmente diferentes como se fossem de mesma natureza, gerando incongruências e confusões. A língua não é uma entre tantas linguagens, ela é essencial na simbologia, sem a qual não há pensamento.

4.8 Considerações Finais

No componente curricular da Língua Portuguesa, ainda que devesse ser o lugar em que o termo “linguagem” e seus termos correlatos tivessem seus usos escolhidos com mais rigor e propriedade, constatamos inflação terminológica e conceitual.

À exceção do termo “alfabetização”, para cuja explicação há espaço dedicado e cuidadoso, explica-se explicitamente sobre o que se entende por essa palavra, nenhum termo por nós analisado é mencionado com sua devida contextualização conceitual, tampouco com menção aos fundamentos que subsidiam essa compreensão. Tem-se que são termos óbvios, compreendidos de igual maneira por todos.

Os sentidos que se dão no entorno de “linguagem” e seus correlatos revelam que na BNCC se concebe a ideia de que existem muitas “linguagens”, e a língua é uma entre essas tantas. Isso acarreta ao componente a responsabilidade, já tradicionalmente atribuída ao componente, de ensinar os conteúdos da Língua Portuguesa e, adicionalmente, os conteúdos das “linguagens” todas.

Com o acréscimo de atribuições, esperava-se recuo no conteúdo da gramática, no entanto o que se vê é a demasiada promoção das “linguagens multissemióticas e multimidiáticas” nos textos introdutórios do componente curricular e o ofuscamento da gramática. Todavia, nas habilidades descritas, a gramática está presente praticamente na totalidade dos descritores referentes à Análise linguística.

As inúmeras menções ao que seriam essas “linguagens” evidenciam, na verdade, que se trata dos já conhecidos gêneros de texto/discurso, porém inseridos ao currículo em propaganda novidadeira por apresentar práticas de linguagem que ocorrem em vias tecnológicas.

A ênfase aos recursos tecnológicos é colocada de forma excessiva, com justificativas utilitaristas, a ponto de se propor a aprendizagem da ferramenta em si, como habilidade do currículo. Escolha essa que caracteriza o fetichismo pela tecnologia, que mascara perigosamente a relação entre caráter útil do instrumento e o real poder e controle sobre a natureza.

Nessa assunção, o componente curricular da Língua Portuguesa, que ainda sofre em resultados de exames em que se diagnostica cenários de analfabetismo constrangedores, perde espaço de aula para ensinar recursos tecnológicos (sem entrar na questão da qualificação dos professores) em detrimento do ensino da língua. Ademais, contribui para a formação de um aluno apto às constantes transformações e exigências do mercado, em desfavor da formação escolar humana e integral.

Com essa “nova demanda”, na necessidade de ensinar novas “linguagens”, o componente inflou ainda mais os termos problemáticos quando decidiu ampliar o conceito de “letramento” e “leitura”. Isso fragilizou o conceito *stricto sensu* de leitura, pois o que se

propõe a ler na BNCC altera o significado de leitura, uma vez que são objetos de naturezas distintas.

A BNCC, em geral, mas fundamentalmente a área de Língua Portuguesa, em que a compreensão dos conceitos desses termos lhe é própria, gera implicações para o entendimento de linguagem no âmbito do essencialmente humano.

“Linguagem”, que originalmente é uma palavra derivada de “língua”, significa a qualidade/condição/capacidade da língua, e, progressivamente, se descola de língua e passa a significar qualquer sistema simbólico; se torna propriedade de qualquer situação, de qualquer natureza, entre as quais a língua passa a ser uma.

Com isso, transfere-se a importância da linguagem para a compreensão da organização do pensamento humano e, por consequência, do funcionamento dos processos de aprendizagem para o âmbito generalizado do fazer.

5 QUANDO O EM TORNO ENTORNA

QUESTÕES ENTRE LINGUAGEM E ARTE NA BNCC

5.1 Introdução

Tem-se aqui o objetivo inicial de apresentar como a arte, nos mais diversos contextos, é comumente tratada em seu conceito e funcionalidade para, com isso, colocar em evidência as confusões acerca da aproximação entre linguagem e arte e quais seriam as implicações disso para o ensino. Evidentemente, o conceito de arte é difícil de alcançar, não é a intenção discutir o conceito de arte dada sua amplitude e diversidade.

O caminho mais seguro para compreender os sentidos atribuídos à arte é pensá-la em sua origem e desenvolvimento ao longo da história da humanidade. Em tempos mais remotos, a arte foi relacionada à habilidade especial de fazer algo com maestria, técnica de destaque que conferiria ao seu feitor título de artista. No entanto, sua definição foi se ampliando e transitando entre a manifestação do subjetivo de alguém ou de um grupo, configurando-se mais como um produto que um processo, como foi na antiguidade.

Ernest Fischer (1983) faz uma retrospectiva histórica dos primórdios da civilização humana para abordar cronologicamente a origem e as principais mudanças na função que a arte teve e tem para a humanidade. O autor considera que as primeiras ideias que formataram os princípios de arte tenham surgido quando o ser humano passou a dominar a natureza através do trabalho (transformação do meio em instrumentos), pois chamou de pai da arte aquele que primeiro deu nova forma à pedra a fim de torná-la útil.

Acrescenta, o autor, que os primeiros instrumentos construídos possibilitaram a generalização da ideia de que todas as coisas potencialmente poderiam ser transformadas a favor da espécie, e isso gerou no ser humano a elaboração das abstrações, concluindo que a primeira função da arte seria a de poder.

A função decisiva da arte nos seus primórdios foi, inequivocadamente, a de conferir poder [...]. Nos alvares da humanidade, a arte pouco tinha a ver com a “beleza” e nada tinha a ver com a contemplação estética, com o desfrute estético: era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência (Fisher, 1983, p. 45).

O poder de transformar as coisas, nomeado de “magia” por Fischer (1983), aos poucos foi se fragmentando em ciência, arte e religião. Constituíam essa arte primitiva as danças que precediam uma caçada; a pintura e os gritos de guerra que diferenciavam e impactavam os

opponentes em batalhas; as pinturas das presas em cavernas que conferiam superioridade ao caçador; e as cerimônias religiosas que tornavam o indivíduo parte do coletivo.

Quando a “magia” de impulsionar uma ação de caça, por meio de gritos e gestos, evolui para as encenações que viriam a se tornar ritos tradicionais de determinado grupo, a arte se diferencia dentro da tal “magia” e acena para, nesse caso, o desenvolvimento da dramatização, conclui Fischer (1983).

Após apontar a origem, Fischer (1983) analisou a evolução da arte nos momentos históricos subsequentes, apresentando seu condicionamento a cada um deles, mas defendendo seu poder de superação e influência no desenvolvimento humano.

No primeiro período de desenvolvimento humano coletivo, a arte foi a grande arma que serviu de auxílio na luta contra a força misteriosa da natureza. Em sua origem, a arte foi magia: compunha, essencialmente, uma coisa só com a religião e a ciência. No segundo período de desenvolvimento – o período da divisão do trabalho, da separação das classes e do início dos antagonismos sociais – a arte se tornou um dos principais meios de aquisição da compreensão da natureza desses antagonismos, se tornou um meio de indicação daquilo que a realidade podia ser (mostrando a realidade tal como era) e um meio de superação da solidão individual, proporcionando a cada indivíduo uma ponte para aquilo que o unia aos demais, aquilo que de todos participavam. No mundo burguês atual, declinante, porém, neste mundo no qual a luta de classes se intensificou, a arte tende a se divorciar das ideias sociais, tende a encerrar-se como indivíduo na sua desesperada alienação, tende a encorajar um egoísmo impotente e a transformar a realidade num falso mito, encobrendo-a com uma embriagues ritualizada. E no mundo socialista de hoje, a arte tende a se subornar a comandos sociais muito particulares, tende a ser usada como mero de entretenimento e propaganda (Fisher, 2018, p. 248).

No segundo período, sintetizado pelo autor, o homem se afasta da natureza, no processo de alienação, mercantilizando a arte e, posteriormente, se descola quase que por completo do humano quando é absorvida pela crescente automatização e industrialização cultural que se mantém enquanto se reproduz o capitalismo.

Nessa breve contextualização, ficou demonstrado como a arte transitou, tanto na forma como na função, entre o social e individual, entre a ação e reflexão sobre a realidade, entre ser característica humana e ser produto do capitalismo.

Ao longo do tempo, a arte vai refletindo a sociedade que a conforma e, ao mesmo tempo, sendo um motor capaz de inspirar, mobilizar e até modificar a estrutura vigente. Esse potencial varia de acordo com a função atribuída à arte por determinada sociedade, independentemente da finalidade: como função originária de transformar; deleitar (distrair e divertir); instruir (sentir e pensar sobre o mundo); divulgar (apresentação e promoção).

Por último, e não por fim, pois hoje se difundem ainda outras tantas compreensões, importa ressaltar a arte entendida, pelo senso comum, enquanto detentora de uma mensagem que transmite, comunica coisas, independente da forma.

Nesse pluralismo interpretativo do que seria arte na forma e na função, muitas ideias que ficam em sua órbita se aproximam das conceituações que também se fazem de linguagem. Quando arte é entendida como algo que *comunica*, que *transmite* uma ideia, mensagem ou ainda que possa *representar* algo, ou que *expressa* determinado sentimento ou emoção, acaba se aproximando de mesmas ideias que tentam definir o que seria linguagem. Se linguagem está sendo definida como transmissão de informação, forma de expressão e representação, logo, arte seria linguagem.

Nessas definições por aproximação, que já são indiscriminadas, surgem muitos termos que corroboram para a confusão conceitual em torno de linguagem e arte. São comumente mencionadas as “linguagens artísticas”, que seriam formas de manifestação da cultura; “linguagens das artes”, que seriam as mensagens que cada arte poderia transmitir; “linguagens nas artes”, que seriam as técnicas e regras de realização de determinada arte. Diante dessas múltiplas ramificações terminológicas, interessa saber o que é linguagem quando usada nesses contextos.

Para Fischer (1983), a linguagem, por sua vez, surge junto com a criação dos instrumentos, na necessidade de organizar o trabalho, e se desenvolve com ele tornando-a tão mais complexa conforme for mais complexo o trabalho.

Sem o trabalho – sem a experiência da utilização de instrumentos – o homem jamais poderia ter desenvolvido a linguagem como imitação da natureza e como sistemas de signos representativos de atividades e objetos, isto é, como abstração. O homem criou palavras articuladas e diferenciadas não só por ser capaz de dor, alegria, surpresa, mas por ser capaz de trabalhar, por ser uma criatura que trabalha (Fischer, 1983, p. 36).

A linguagem, primeiramente, ampliou e aperfeiçoou as formas de compreensão e dominação da natureza pelo ser humano para então contribuir na comunicação do conhecimento. Na compreensão de Fischer (1983), é na evolução das abstrações que o indivíduo passou a fazer a partir do trabalho (identificando potencial em toda a natureza para ser transformada) que a arte surge, ao lado da ciência e da religião. Nessa concepção, linguagem é condição para a arte, não as variadas formas possíveis de pensar e representar o mundo, como se tem utilizado em vários espaços, principalmente na esfera educacional.

Há muitas formas de criar, reproduzir, intervir, aproximar e compreender a realidade, mas cada uma dessas coisas não pode ser definida como linguagem, porque a linguagem é

uma e única e se faz presente na humanidade por intermédio do processo verbal – simbolização que constitui o pensamento. São muitas as confusões conceituais acerca de linguagem e arte e em torno dos termos que orbitam em ambas como “linguagem visual, cinematográfica, fotográfica, audiovisual, gráfica, imagética, midiática”.

Julia Kristeva (1989), em seu livro *A história da linguagem*, apresenta algumas expressões atribuídas à linguagem, colocando em evidência o equívoco de fazê-la. A autora exemplifica que quando fazem referência à “linguagem visível”, na qual estariam o cinema e a foto, a aproximação com o conceito de linguagem se faz na compreensão de que o cinema está inserido num contexto e necessitaria de uma série de elementos de produção para levar ao sentido.

Mas depressa nos apercebemos de que o termo linguagem utilizado aqui não é entendido no seu sentido linguístico. Trata-se de um emprego analógico: visto que o cinema é um sistema de diferenças que transmite uma mensagem, pode ser batizado de linguagem (Kristeva, 1969, p. 362).

A autora acrescenta que, no caso do desenho ou da pintura, há igualmente dependência de elementos que apresentem sentido, pois eles em si não são nada, mas carregariam consigo conteúdos que precisariam ser interpretados.

Nesse tornar-se texto do quadro, compreendemos que o quadro (e, por conseguinte o signo icônico) não representa um real, mas um simulacro entre o mundo e a linguagem, no qual se baseia toda uma constelação de textos que se recortam e se associam numa leitura do dito quadro, leitura que nunca está terminada. Aquilo que se julgou ser uma simples representação revela-se como uma destruição da estrutura representada no jogo infinito das correlações da linguagem. (...) Por outras palavras, a pintura tornou-se um processo de produção que não representa nenhum signo nem nenhum sentido, mas apenas a possibilidade a partir de um código limitado (poucas formas, algumas oposições de cores, as relações de uma certa forma com uma certa cor) de elaborar um processo significativo que analise os componentes daquilo que foi apresentado originalmente como os fundamentos da representação (Kristeva, 1969, p. 358-359).

Portanto, se pintura, música, cinemas são, não a representação de algo, mas a projeção de realidades, não são precisamente símbolos, logo, não são linguagem. São, isso sim, produtos culturais que promovem representações e que se fazem por meio visual, mas de natureza distinta de linguagem e que precisam ser transformados em língua para serem plenamente admitidos no pensamento.

Com a confusão em torno de “linguagem” e arte, tanto terminológica (porque são muitos os termos usados para referir a linguagem nesse contexto) como conceitual (porque são muitos os sentidos que se apresentam ao mesmo termo), cabe investigar o que a área do ensino de arte compreende por linguagem quando alude a esse termo.

Para realizar as investigações, escolhemos como objeto empírico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso porque, sendo um documento de força oficial e normativa, ele necessariamente reflete a realidade educacional, de modo que se torna possível analisá-lo na perspectiva da micro-história.

A micro-história é uma metodologia da história, de origem italiana, que considera a dimensão micro nas análises por sua relação de interdependência com a totalidade de dimensão macro.

As análises minuciosas e criteriosas do micro objetivam contribuir para a compreensão do que se tem como mentalidade da área educacional, circunscrita à subárea da arte acerca do conceito de linguagem.

A pesquisa se concentrou na procura pelos termos (linguagem artística, das artes, visual, audiovisual, imagética, estética), localizando *o que foi dito* sobre a aproximação entre arte e linguagem. Como não é objetivo da BNCC discutir o conceito das coisas, embora fosse importante, foi preciso extrair o que estavam *querendo dizer* no contexto de cada menção, nas formas indiretas, implícitas e veladas.

A análise foi realizada sob inspiração do método indiciário de Carlo Ginzburg (1989), que desenvolveu estratégias para investigar o documento em si, enquanto fonte, realizando inquirições diretas ao texto, ou seja, constantes questionamentos acerca do que é dito, confirmando a intenção daquilo que *se disse*, revelando aproximações, confusões, inconsistências com o que *se quis dizer*, desconfiando das ausências e sumiços, reconhecendo digressões (intenções descoladas do contexto) e paralelismos (comunhão com teses já conhecidas).

Seu método é inspirado no homem caçador, pois o sujeito que caça tem a habilidade de entender o que aconteceu no ambiente através de pistas veladas, de narrar a ordem e os protagonistas por meio dos detalhes das informações que retira do ambiente. Diante de determinado acontecimento, sem a possibilidade de reproduzir o evento, sobriam as inferências a seu respeito. O método indiciário é baseado no saber “venatório”, que “é a capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (Ginzburg, 1989, p. 152).

Sem exatamente elencar procedimentos executáveis para seu método, o autor apresentou, em algumas de suas obras, instruções sobre como proceder. Defendeu que o órgão de seu método fosse a “firasa”, definida por ele como “a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido” (Ginzburg, 1989, p. 179), aquilo que proporciona a

dúvida constante, que cede espaço às interrogações diante de uma fala, de um documento, de um objeto. Fírasa é uma espécie de intuição apurada para indagar tudo sobre tudo o que se vê, mas também desconfiar do que não está evidente, aparente.

Na busca por indícios há, além da intuição, a “observação morfológica” (Guinzburg, 2012), que é a apuração de como se expõe tal narrativa num depoimento, por exemplo. A forma revela se os diálogos são concordantes (mais repetitivos e homogêneos) ou discordantes (variados e heterogêneos), revelando a dominância das ideias do texto por quem o interroga. No mesmo sentido, pode-se observar o uso e a repetição de determinadas palavras ou o uso frases prediletas que revelam dados de tempo, espaço e ideologia no documento analisado (Guinzburg, 1989).

Designando a BNCC como objeto empírico pela perspectiva da micro-história e utilizando as orientações do método indiciário de Carlo Ginzburg, investigou-se o que a área de arte na BNCC concebe por linguagem.

A seguir, serão apresentadas duas seções: inicialmente, será abordado como acontece a confusão conceitual acerca de linguagem e arte, tomando a música como exemplo; na sequência, estarão as análises realizadas no documento da BNCC.

5.2 O dissonante conceito de linguagem no exemplo da música

Linguagem, na órbita de arte, resulta numa polissemia de um mesmo objeto, por exemplo, quando se fala em música, linguagem é apresentada com muitos sentidos:

- a atividade humana em si: a música seria linguagem;
- o estilo: as regras de composição da música, como melodia, harmonia e ritmo (como sistema em analogia com a língua);
- a expressividade: a representação de algo (função comunicativa).

Há, em alguma medida, em todos esses usos, aproximação com língua e não haveria problema em ser, se o recurso da metáfora fosse posto em evidência. A afirmação de que música seria linguagem está inserida no contexto de analogia, mencionado anteriormente por Kristeva, comparando-a com as especificidades da língua, mas não pode ser atribuída a ela igualdade com linguagem.

José Borges Neto (2005) defendeu que, quando se afirma que música é linguagem, na verdade, trata-se de metáfora. Para tal defesa, o autor se apoia na definição de David Lewis (1983) de linguagem como a atribuição de significado a certos sons e marcas, e que a

fonologia estaria relacionada aos sons, reunindo os morfemas capazes de significar algo e de interagir com outros, no que determinou como *sintaxe*. A construção da sintaxe resultaria em sentenças que, construídas em relação de verdade com o mundo, conformaria o que é conhecido como *semântica*.

Para Borges Neto, haveria, de fato, fonologia para a música, mas não estaria clara a existência da morfologia, pois não haveria léxico presente na música. A música não teria, portanto, semântica, porque não teria condições de verdade (não haveria como compreender se a sentença faz ou não sentido).

Note-se que em geral as teorias sintáticas tomam morfemas e palavras, organizadas num léxico, como unidades da sintaxe. Se não há léxico, haveria sintaxe? Ou estaríamos diante de uma linguagem que possui apenas a primeira articulação? Se consideramos que a articulação dos elementos mínimos (notas, ritmos, tempos etc.) é atribuição de uma sintaxe, talvez o que falte à música seja justamente a fonologia. Não me sinto competente para fazer propostas para a solução deste problema. Deixo apenas o registro para investigações futuras, se a questão for considerada pertinente. De forma mais concreta, podemos dizer que a música não tem semântica, ao menos no sentido do termo tal como empregado por Lewis (e boa parte dos semanticistas). “Semantics with no treatment of truth conditions is not semantics” (Lewis 1983: 190). Se a música não tem condições de verdade, a música não tem semântica (Borges Neto, 2005, p. 4).

Conclui o autor que, sob a condição daquela definição de linguagem de Lewis, música não poderia ser considerada linguagem, uma vez que deveria estar intrínseca a ela a presença da semântica.

Em sua argumentação, insiste na tentativa de se certificar se há relação entre música e linguagem que não seja metafórica e tenta inverter o problema: se a música não tem semântica, a linguagem poderia não ter igualmente.

Para essa perspectiva, se apoiando na teoria gerativista de Noam Chomsky, verifica se tanto a música quanto a linguagem poderiam ser sistemas biológicos usados para se manifestar. Nessa teoria, haveria uma capacidade inata do falante de produzir e compreender frases, considerando que a língua seria um conjunto finito de regras – a gramática.

A linguagem – o sistema biológico – é representada teoricamente como uma gramática. Essa gramática é entendida como um conjunto de regras combinatórias que agem sobre um léxico constituído de itens lexicais que são, ao mesmo tempo, “palavras” e “conceitos”, isto é, os itens lexicais são entendidos como um conjunto de “traços” abstratos capazes de determinar (i) como o item deve ser “falado/ouvido”, ou seja, como o item vai se relacionar com o sistema articulatório-perceptual (A-P) -- podemos dizer, em outras palavras, que o item lexical contém suas condições de legibilidade no sistema A-P; e (ii) como o item deve ser “entendido”, ou seja, como o item vai se relacionar com o sistema conceptual-intencional (C-I) – em outras palavras, suas condições de compreensibilidade (Borges Neto, 2005, p. 5).

Haveria distinção entre o que é falado/ouvido e o que é compreendido naquilo que foi definido como gramática. Ambos os sistemas (articulatório-perceptual e conceitual-intencional) fariam parte do sistema biológico humano e a linguagem humana

Borges Neto (2005) pontua que Chomsky defende que apenas a gramática tenha realidade e que a linguagem seja, na verdade, resultado de apropriações sociológicas que o indivíduo fez da gramática. Assim, para a teoria chomskiana, o que acontece entre a expressão linguística e o mundo seria externo à linguagem, ou seja, a gramática proporcionaria determinada sintaxe, mas a compreensão dessas sentenças seria de ordem da pragmática (querer dizer coisas para além do que as significam), não mais da gramática.

A música não tem significado em si, embora possa carregar significados. O que ocorre, em certas circunstâncias, é a música sendo associada a determinados conteúdos que convencional e consensualmente são recebidos pelos ouvintes. O significado musical é sempre inserido em termos associativos e dependentes de contexto. Linguagem e música, comparadas enquanto sistemas, teriam suas semelhanças, e a música poderia ser outro sistema independente, assim como os módulos A-P e C-I, compondo os sistemas biológicos, no entanto, não se pode afirmar que seriam a mesma coisa, pois

as regras (a gramática) do módulo da música não poderiam ser as mesmas que constituem o módulo linguagem, até porque nesse caso a música seria uma das línguas humanas possíveis e ela certamente não o é. Se a música “reside” num módulo distinto do módulo em que “reside” a linguagem, a música não é linguagem (Borges Neto, 2005, p. 6).

É assim que Borges Neto conclui que, na verdade, a afirmação de que música seja linguagem é uma metáfora. O autor atribui o uso metafórico a uma sugestão de simplificação para o entendimento de questões complexas, exatamente porque parte de incertezas e fragilidades que a conclusões ontológicas em que música e linguagem em suas articulações contribuiriam para pensar melhor sobre as características do ser.

Na medida em que as metáforas são recursos cognitivos usados para reduzir noções desconhecidas (ou cognitivamente complexas) a noções conhecidas (ou cognitivamente simples), e na medida em que se supõe que a linguística já conseguiu uma descrição razoável das formas subjacentes da linguagem, e que parece, portanto, conhecer essas formas, torna-se aceitável aplicar o mesmo tratamento teórico dispensado às formas subjacentes da música (Borges Neto, 2005, p. 7).

Essas unidades – música e linguagem – enquanto teorias, compartilhando suas semelhanças e aproximações, podem contribuir aos estudos gerais da mente humana, porém, sem reduzi-las uma a outra, finaliza o autor.

Essas reflexões oferecidas por Borges Neto alimentam outras na mesma temática, proporcionando indagar se, por um lado, música é comumente (e equivocadamente) definida como linguagem, por outro, por que a pauta musical não teria o mesmo apelo em ser tratada como uma linguagem.

Essa perspectiva intriga, porque a pauta musical é uma escrita específica e organizada por signos, regras e intencionalidades que representa o som musical. Assim como a escrita, é sistema simbólico de segunda ordem, que supõe o automatismo em sua realização. Mas, embora seja uma escrita, não se pode lê-la, no sentido clássico do termo, pois “ler”, ou seja, executar a pauta musical, seria realizar a música que ela comanda por meio de signos.

Questiona-se, nesse sentido, se haveria coerência em supor que a pauta musical poderia ser uma linguagem primeira, assim como a língua, com sistema estruturado, de aquisição e interpretação direta. Desperta interesse em responder se seria semelhante à fala com mesmas características de ser aberta, recursiva, universal ou se seria basicamente sistema de sinais de comando. Aparentemente, a pauta é de mesma natureza que a sintaxe algorítmica do computador, em que determinadas combinações de códigos, conduzem ações. A pauta funciona como uma “escrita” da música apenas no sentido de comando de ação, não correspondente a nenhum tipo de pensamento. São questionamentos que certamente contribuíram para o debate, mas que ficam aqui como sugestão de futuros trabalhos.

5.3 A arte em desalinho: conceito de linguagem na área de arte da BNCC

O que se tem visto no mesmo sentido do que ocorre com a música é o uso disseminado da metáfora nos outros campos da arte que também são compreendidos como linguagem. Quando se fala em “linguagem da pintura”, estão atribuindo à linguagem o modo de operar com seus elementos de composição, como cor, textura, profundidade e sombra.

No entanto, a confusão continua reproduzindo conceitos incongruentes em torno de linguagem que estão além do sentido de campo/tema. O descritor da habilidade da unidade temática artes visuais apresenta o tamanho da confusão:

(EF69AR03) Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc. (Brasil, 2018, p. 207).

No descritor, a habilidade está em analisar possíveis integrações entre as “linguagens” da arte e as “linguagens audiovisuais, gráficas, cenográficas, coreográficas, musicais, etc.”.

Ou seja, como “linguagens” da arte são, na verdade, os componentes, a habilidade indica integrar dança, teatro, arte visual e música com essas coisas que estão chamando de “linguagens”.

O que se tem evidente é que não se sabe (ou não se explicita, nem se justifica), na BNCC, o que seria linguagem, tampouco se esclarece o que seriam as “linguagens audiovisuais”.

O cinema seria uma “linguagem audiovisual” apenas porque é gravado? Estaria em oposição ao formato irreproduzível do teatro? Se uma peça teatral fosse gravada, constituiria vídeo? Portanto teatro, nesse caso, seria linguagem audiovisual? A música gravada em CD seria linguagem audiovisual? E em streaming? Ilustrações não fariam parte da “linguagem” das artes visuais? Evidentemente são perguntas praticamente impossíveis de serem respondidas, porque são fruto do problema conceitual envolvido.

Cinema é arte. É universalmente reconhecido como a sétima arte e aqui é parte das “linguagens audiovisuais”, não é legitimado como arte, está apenas na mesma categoria que vídeo e animação, que são técnicas.

O que se depreende desses muitos questionamentos é que fica evidente que o sentido de linguagem utilizado em “linguagens das artes” não é o mesmo utilizado nessas “outras linguagens” do descritor (audiovisual, cenográfica, gráfica, coreográfica, musical e, como sugere o *et cetera*, outras tantas).

Da forma como está colocado, pode-se inferir que, embora não se deem exemplos do que seria linguagem cenográfica, ela seria o conjunto de elementos de composição do cenário teatral, e a linguagem coreográfica seria o conjunto dos componentes da dança e assim por diante.

Linguagem ora é o campo em si de produção estética, ora é o conjunto de elementos constituintes desta mesma produção, ora, ainda, são as formas de composição de determinada produção.

Esse processo de generalização exagerada do conceito está inserido na ampliação dos modos de compreender e representar a vida, posto que as formas de representação simbólica presentes nas manifestações artísticas e culturais poderiam ser estruturadas por conteúdos e materiais de realização específica, muito próximo do princípio semiótico.

A semiótica é considerada a ciência da significação, por meio da qual se estudam o papel dos signos na comunicação. Os signos podem ser naturais, como a cor, e culturais, como uma placa de trânsito, e todos eles seriam passíveis de conter significado. A semiótica

se propõe a analisar, ademais da língua, os muitos outros sistemas de representação, não linguísticos. Sendo assim haverá tantas análises tanto quanto existirem os signos.

As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem, A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (Santaella, primeiros passos, p. 2).

Toda a arte, composta por distintos signos, seria detentora de significados a serem analisados, porque, na perspectiva da semiótica, todo signo comunica algo. A dança, a pintura, a escultura, a música, o teatro, a fotografia e tantas outras estariam estruturadas em sistemas significantes, porque transmitem informações entre sujeitos por meio de códigos específicos. Estaria, novamente, em clara analogia com a língua, o que não constitui linguagem.

O pluralismo, já exposto, de sentidos de linguagem no campo da Arte pode, de semelhante maneira, ser encontrado na BNCC. Numa primeira análise do documento, verifica-se uma série de incoerências que denunciam o mal-estar na relação entre arte e linguagem.

Na conhecida divisão por grandes áreas de conhecimento da BNCC, artes está inserida na área de Linguagens, juntamente com educação física, língua portuguesa e língua inglesa, de modo que cada um desses componentes é compreendido como “uma linguagem”, o conjunto deles formando a área de “linguagens”. Esse agrupamento é oferecido sem nenhum tipo de explicação do critério utilizado para essa junção, apenas tem-se a como óbvia.

No primeiro parágrafo do texto explicativo da área de Linguagens, assume-se que as “linguagens” são responsáveis por mediar as atividades humanas e apresentam-se quais são elas: linguagens verbais, corporal, visual, sonora e digital. Sem justificativas, não se menciona “linguagem artística”, tampouco “linguagem das artes”.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Pode-se pressupor que arte não seria linguagem assim como as demais exemplificadas acima. Dança não seria prática social, não seria linguagem, nessa interpretação. Ou dança poderia estar diluída entre aquilo que denominaram como linguagem visual e sonora, tornando ainda mais confusa a compreensão geral do tal agrupamento.

Não há menção de arte nesse contexto introdutório. No entanto, na segunda competência específica da área de Linguagens, a arte aparece como “prática de linguagem”:

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 65).

Nesse sentido, haveria práticas consideradas de linguagem nas quais a arte estaria inserida. Os exemplos de práticas de linguagem apresentados nos parênteses estão em direta ligação com os componentes curriculares da área, em que práticas de linguagens artísticas seriam parte do “componente arte”, assim como as linguagens corporais seriam parte do “componente educação física”, e as “linguagens linguísticas” seriam parte dos “componentes língua portuguesa e inglesa”.

Com abordagem semelhante ao primeiro parágrafo explicativo da área de linguagens, a terceira competência dessa área não inclui artes como linguagem:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2018, p. 65).

Aparentemente, para a área de linguagens existiriam atividades humanas, nas quais a arte está inserida, que seriam mediadas por diferentes linguagens que não passariam pela arte.

Já no texto específico do componente curricular arte, divergindo da grande área na qual está inserida, sua definição revela outra concepção.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas (Brasil, 2018, p. 193).

Arte seria o conjunto de quatro “linguagens”. Tem-se, portanto, que a compreensão acerca do conceito de linguagem entre a área de linguagens e o componente específica da arte é dissonante.

Além dessa divergência, quando se analisa, no interior do componente arte, as menções feitas no entorno das quatro “linguagens” da arte, o que se tem é a compreensão de linguagem enquanto campo. Para a área de arte, as artes visuais, o teatro, a dança e a música são “linguagens”, e o sentido de linguagem utilizado nesse contexto é a de campo, isto é, de

um conhecimento em si. Dizer que o componente é composto por quatro linguagens é o mesmo que dizer ser composto por quatro campos ou temas distintos.

Na BNCC de Arte, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente (Brasil, 2018, p. 197, grifo inserido).

O excerto exemplifica o sentido de linguagem enquanto unidade temática. Não há explicação direta que justifique chamar esses quatro componentes especificamente de “linguagem”, termo que, aliás, poderia ser comutado, sem prejuízo de sentido, por outro (por exemplo: a área de música).

Há poucas menções diretas e explícitas sobre “linguagem” nesse componente, mas ele é inserido como uma das “linguagens” da área de linguagens e é, por sua vez, composto por quatro “linguagens”. Embora aparentemente os termos levantados não ofereçam recursos para debater o tema, ele continua pertinente, pois, no corpo do texto, esses termos se diluem ou somem.

A complexidade que envolve a utilização do termo “linguagem” e seus correlatos, principalmente no âmbito escolar em que a compreensão do desenvolvimento da linguagem é necessária ao desenvolvimento da aprendizagem, obriga investigar mais profundamente o que superficialmente na BNCC pode parecer um simples preciosismo terminológico.

Após analisar o que a Base oferece diretamente em seus textos sobre o problema que envolve a “linguagem”, interessa saber o que está implícito neles, o que está sendo dito nas entrelinhas e o que não está sendo mencionado que substancia o debate. Põe-se em movimento o método indiciário para examinar o documento com intenção de compreender por que arte seria linguagem e por que arte está inserida na área de linguagens; enfim trata-se de perguntar qual seria a mentalidade da área sobre o conceito de linguagem.

O componente curricular Artes é apresentado como o conjunto de quatro “linguagens” (dança, teatro, artes visuais e música), as quais articulariam saberes e envolveriam práticas sobre as formas artísticas. Corroborando a constatação de que linguagem está no sentido de campo, há no texto introdutório do componente curricular arte determinados elementos próprios de cada uma das “linguagens” para contribuir na compreensão de mundo e não pressupõe linguagem.

Os **conhecimentos, processos e técnicas** produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas. Eles possibilitam compreender as relações entre

tempos e contextos sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (Brasil, 2018, p. 193, grifo inserido).

A linguagem, aparentemente, não seria capaz de produzir e acumular para contribuir para a contextualização dos saberes e práticas artísticas.

Analisando as quatro “linguagens” separadamente, com o objetivo de encontrar implicitamente o motivo nuclear que as une em uma grande área chamada “linguagens”, encontram-se expressões com indícios de aproximações com o conceito de língua.

Defende-se, na BNCC, que as artes visuais têm a expressão visual como elemento de *comunicação* e que a música é *expressão* (com forma, sentido e significado), oferecendo indícios de que linguagem está mais próxima do sentido de expressão e comunicação, definição tradicional do campo da língua.

Dança e teatro, ainda que não revelem aproximações explícitas com sentidos já abordados de linguagem, estão se juntando ao conjunto das quatro linguagens por se colocarem como prática e experiência, respectivamente, capazes de *levar mensagem, fazer ver e ouvir conteúdo*, próximo do sentido de semiótica.

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação (Brasil, 2018, p. 195).

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura (Brasil, 2018, p. 196).

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado (Brasil, 2018, p. 195).

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física (Brasil, 2018, p. 196).

Os quatro componentes são concebidos como “linguagem”, especificamente “linguagem artística”, e enquanto as artes visuais são produto e processo artístico, a dança é prática artística, o teatro é experiência artística e a música é expressão artística.

Linguagem seria, ao mesmo tempo, processo, produto, experiência, expressão e prática, nesse contexto.

Antes de aprofundar, compete ressaltar que o conceito de música na BNCC, como algo que têm forma, sentido e significado, é diametralmente contrário ao conceito de música apresentado por Borges Neto (2005) anteriormente. Admite-se que a compreensão assumida

pela Base seja uma forma possível, mas era de se esperar, contudo, que os autores explicitassem o que estão entendendo por isso, sem conceber como algo óbvio.

Por enquanto, as quatro “linguagens” que compõem a Área de Linguagens podem ser compreendidas como quatro campos de uma área cuja finalidade seria a interação, seja por meio da língua ou por manifestações artísticas.

Buscamos maiores detalhamentos nas descrições desses campos artísticos que revelassem os motivos de estarem sob a guarda de “linguagem” e foram encontrados exemplos do que seriam os elementos constitutivos dessas “linguagens”.

Cada uma das “Linguagens” da Arte contém unidade temática com objetos do conhecimento e habilidades próprias, sendo um dos objetos do conhecimento denominado de “elementos da linguagem”, comum a todas elas. Foram reunidos na tabela a seguir todos os descritores desse objeto para compreender o que seria “linguagem”, através do que estão chamando de seus “elementos”:

Tabela 1 – Elementos da linguagem nas unidades temáticas da BNCC

Unidade temática	Elementos da linguagem
Artes visuais	<p>(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).</p> <p>(EF69AR04) Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.</p>
Dança	<p>(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.</p> <p>(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p> <p>(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.</p> <p>(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.</p>
Música	<p>(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras,</p>

	<p>canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.</p> <p>(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (<i>games</i> e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.</p>
Teatro	<p>(EF15AR19) Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p>(EF69AR26) Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p>

Fonte: A autora (ano).

Nas artes visuais, os elementos constitutivos são “ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento”. Na dança, “as partes do corpo, as formas de orientação no espaço (deslocamento, planos, direções e caminhos), ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) e fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço)”. Na música, os elementos constitutivos são a “altura, intensidade, timbre, melodia e ritmo”. No teatro, os elementos são as variadas “entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens, narrativas, figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia”.

Os tais elementos dizem respeito à composição e às características específicas de determinada atuação/abordagem/compreensão referente ao objeto de estudo. Seria o mesmo que enquadramento, ângulo, projeção em “linguagem cinematográfica”.

Encontramos semelhante compreensão, abordada na dissertação de mestrado (Esteves, 2018), a partir da qual se investigou o conceito de linguagem na área do ensino de geografia, nas relações entre determinados dados e sua representação gráfica – o mapa – que são expressas por meio de variáveis visuais (elementos), como tamanho, valor, textura, cor, orientação e forma. Essas variáveis constituem o que foi denominado pela área de “alfabeto cartográfico” da “linguagem cartográfica”, e a organização dessas variáveis comporiam uma “sintaxe espacial”, em direta analogia com a língua.

Os elementos que comporiam determinada “linguagem” nada mais são que suas características específicas quanto a materiais e método de execução. A linha, o deslocamento, o timbre ou a iluminação são coisas em si, não são conteúdo de algo, mas estão sob

“linguagem”, porque para a BNCC todos eles estão organizados para dar sentido a algo, como palavras que dão sentidos à frase (sintaxe), constituindo “texto” que represente alguma coisa, queira dizer algo, passe alguma mensagem.

Uma vez que esses elementos estariam organizados num “texto”, seria passível de serem lidos. Embora a analogia com o ensino da língua esteja bastante clara (porque normalmente usam termos como “leitura, letramento, alfabetização”), alguns autores defendem que quando se propõe a leitura desses objetos não seja apenas uma comparação com o processo de leitura de textos, mas que, na verdade, foi o conceito de leitura que se ampliou e passou a abarcar a decifração do desenho pintura, gravura, fotografia, gráficos, mapas, cinema, vídeo.

Lúcia Santaella (2012) defende que a leitura não seja restrita às letras e que, por isso, precise expandir o conceito de leitura para o que chamou de “outros tipos de linguagem”. A autora explica que a “alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada tem a ver com ela” (2012, p. 13).

Santaella (2012) afirma que a imagem deve ser apreendida de imediato no primeiro olhar, mas que, com aprendizagem específica, ela poderia ser explorada em sua complexidade. A matéria prima da informação visual, que carrega uma pintura por exemplo, seriam os elementos visuais primários e, no processo de sua decomposição (para avaliar suas qualidades e relações entre si) aconteceria o que a autora está chamando de “leitura de imagem”.

Semelhante ao que a BNCC nomeou de “elementos da linguagem” tabelados acima, os elementos visuais primários de que fala Santaella (2012) seriam o ponto, linha, contorno, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento, no caso da pintura.

Quando a autora descreve o que seriam cada um desses elementos, há menção sobre a associação de determinados elementos com significados psicológicos. Explica que existem três tipos de contorno e “o quadrado lembra honestidade, retidão e esmero. Ao triângulo associam-se a ação, o conflito e a tensão. Ao círculo, a infinitude, a calidez, o acolhimento e a proteção” (Santaella, 2012, p. 36).

Questionamos a natureza dessas associações, pois seria um ato cognitivo, no qual tal sentimento seria gerado a qualquer sujeito que olha ou a uma técnica que foi ganhando força

em determinada época e se constituiu convenção passível de ser identificada com estudos específicos.

A imagem é algo em si, está aparente com o conjunto de seus elementos e pode, sem dúvida, ser estudada, relacionada às épocas, traços e técnicas específicas. O que não se pode atribuir à imagem é que ela tenha responsabilidade de estar no lugar de algo, contenha obrigatoriamente conteúdo, que tenha necessário objetivo de levar alguma informação, de contar alguma história.

É evidente que o estudo sistematizado da composição das técnicas e de todos os elementos constitutivos e suas funções de determinada arte contribui para uma aprendizagem mais completa, para aprofundar a compreensão e contextualização da obra e do autor. Está claro, igualmente, que a arte é produção e produto humano, mas não é linguagem no sentido de ser estrutura do pensamento.

Ernest Fischer, ao finalizar seu livro “A necessidade da arte”, reitera que “a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência da humanidade em geral” (Fischer, 1983, p. 252). Sua função está mais atrelada ao vivenciar, estar imerso, que ao explicar, em processo de busca. Embora a arte possa ser interpretada, não é essa sua função. Ela é uma coisa em si que pode produzir efeitos, mas que não necessariamente representa realidade alguma.

Alcir Pécora indica aquilo que é alienável da obra de arte quando, em comparação com a ciência, atenta para o fato de que o conhecimento é acessado para saber determinada informação e não precisa nele voltar, diferentemente da arte cujo objetivo é estar. A obra de arte reconhecida como um clássico é aquela cuja permanência acontece por gerações.

[Arte] é basicamente irredutível a qualquer operação alheia ao ato produtivo, sem determinação *a priori*, no qual se dá. O propósito, quando se fala em obra de arte, se realiza no ato de criação dela. Essa criação não precisa ser *ex nihilo*, pode significar também a escolha de um tópico da tradição para dispô-lo de uma forma particular, única. Mas, em qualquer caso, sempre implica um ato efetivamente feito na direção da constituição de uma forma – que quando é bem sucedida, agora sim, passa a ser determinada pelos seus próprios termos. Quero dizer, não se pode pensar a arte sem a correspondente produção de uma forma objetiva, cabal, que se impõe sobre o seu auditório. Produção de uma forma não é ilustração do conceito que se imagina estar em sua origem ou ao cabo de seu resultado. O que é inalienável da obra de arte é o gesto produtivo, não o conceito que lhe é associado (Pécora, 2014, p. 308).

O sentido de arte oferecido pela BNCC é a de uma forma não verbal de se comunicar. Exime da arte a característica fundante do ser humano enquanto ser mágico que cria e transforma para enquadrá-la como mera forma de expressão.

Na dimensão de arte como posta por esses autores, interessa-nos saber o motivo da BNCC por essas quatro artes e não outras. Ou o porquê dos agrupamentos, tanto as quatro “linguagens” (artes visuais, dança, teatro e música) como o conjunto de determinadas artes (“desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.”) inseridas no mesmo grupo “artes visuais” (Brasil, 2018, p. 201).

A literatura, que possui amplo reconhecimento já consolidado como arte da palavra e tem seu espaço próprio na Língua Portuguesa, não será considerada nesse debate, mas parece não haver hipóteses razoáveis para explicar por que o cinema ficou de fora dos tais agrupamentos.

Se por um lado a BNCC não inclui todas as artes, por outro lado duplica uma delas – a dança, sugerindo a dificuldade que a Base tem de compreender linguagem. No mesmo documento, temos dois componentes curriculares – Artes e Educação Física – que tem a dança como unidade temática, mas, enquanto naquele, dança é linguagem, nesse último, é prática corporal.

Em ambos dança, é eixo estruturante, mas tratadas de forma separada como coisas distintas, indiferentes uma à outra, pois não há o reconhecimento do trabalho dedicado à dança de um componente no outro.

Para a Educação Física, dança não é linguagem e sim prática corporal com características específicas que vão se distinguir de outras práticas trabalhadas por esse componente.

A unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (Brasil, 2018, p. 218).

Ainda que estejam em componentes curriculares separados, não só a descrição da unidade, mas as atividades propostas e os descritores das habilidades são muito semelhantes entre a linguagem artística da dança e a prática corporal da dança. Na tabela a seguir, é possível observar as seguintes semelhanças:

Tabela 2 – Comparação entre descritores dos componentes Educação Física e Artes.

Educação Física	Artes
(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da

(rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.	(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
(EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais.	(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Fonte: A autora (ano).

A compreensão do que é, a descrição de seus elementos e as exemplificações de atividades demonstram muitas semelhanças, tornando difícil entender qual seria a explicação para serem colocadas como coisas distintas. Como no componente das Artes, a dança está reunida com outros temas que se dizem representar algo, ela é compreendida como linguagem capaz de transmitir sentimentos e pensamentos através dos movimentos do corpo. Por outro lado, na Educação Física, a dança corresponde a um campo de prática corporal, composta fundamentalmente por movimento corporal com lógica interna de organização e vinculada ao lazer e à saúde.

O corpo se torna centro do debate, uma vez que para determinado grupo é linguagem (tem o potencial de expressar algo) e para outro grupo é lócus de práticas variadas. E é em torno dessas divergências que está confusão acerca do termo “linguagem corporal”.

Embora, tanto nas competências gerais quanto nas competências específicas da área de linguagens haja menção de linguagem corporal (como prática de linguagem e como diferente linguagem), na área das Artes não há uma única menção sobre “linguagem corporal” ou “linguagem do corpo”, tampouco na Educação Física.

5.4 Considerações Finais

Embora o componente curricular esteja inserido na área de Linguagens da BNCC, parece não haver sentido nessa composição, uma vez que, quando o componente se refere à “linguagem”, na verdade o faz referenciando seus campos – dança, teatro, música e artes visuais.

O termo “linguagem”, superficialmente, está no lugar de campo, representa a área em si mesma, mas quando se analisa em maior profundidade, passa a ser também como determinado campo artístico se organiza ou ainda o conjunto de seus próprios elementos. Essa confusão demonstra a falta de debate sobre o tema e, principalmente, de consenso, revelando o quão desalinhada está a área de uma compreensão e definição mais concreta do termo.

A arte, compreendida de diferentes formas desde suas origens, foi entendida como detentora de uma mensagem que transmite coisas, oportunizando, por isso, analogia com o conceito de “linguagem”. Na BNCC, o uso do termo “linguagem” ocorre para dar acomodação a esse discurso de que tudo seria “linguagem”, que todas as manifestações artísticas seriam passíveis de comunicar algo.

Linguagem, nesse sentido, não configura elemento constitutivo da epistemologia da área na BNCC, em que se possa discutir a capacidade da arte de transformar o aluno e sociedade, está, na verdade, representando a forma pura.

6 A CONTA NÃO FECHA

CONFUSÕES CONCEITUAIS DE “LINGUAGEM MATEMÁTICA” NA BNCC ¹¹

6.1 Introdução

Esse artigo, que é parte de um estudo maior que investiga o conceito de linguagem na BNCC, objetiva apresentar as confusões conceituais em torno do termo “linguagem matemática” e suas implicações no ensino de matemática.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem grande destaque na atuação dos professores, não só por ser o principal documento curricular normativo da educação brasileira, mas também por ter sido instituída como referência para a formação dos professores da Educação Básica. É um documento que reúne muitas responsabilidades e deve, ou deveria, ter a função de contribuir com o trabalho docente, no entanto, seu conteúdo apresenta fragilidades conceituais importantes com implicações para o ensino.

Interessa saber o que a BNCC compreende por “linguagem” quando menciona “linguagem matemática”. Para tal, levantou-se todas as menções desse termo específico e afins, ao longo de todo o documento. Inspirado no método indiciário de Carlo Ginzburg (1989), analisou-se não só o que foi dito, mas o que se quis dizer e aquilo que foi suprimido, omitido, não dito – identificando concepções implícitas e explícitas e avaliando possíveis convergências e divergências entre as compreensões.

O texto está organizado em três partes: o sentido de “linguagem matemática” para a BNCC; o sentido de “linguagem matemática” para a Área da Matemática; e as implicações das confusões conceituais para o professor que ensina Matemática.

6.2 Linguagem matemática para a BNCC

Na BNCC, existem diversas menções ao termo “linguagem matemática” e aos seus termos correlatos (letramento, signos, sentença, expressão). No entanto, não há explicação sobre o que é exatamente cada um desses termos e como eles se relacionam à compreensão da disciplina.

¹¹ Submetido ao periódico NUPEM vinculado ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da Universidade Estadual do Paraná no dia 1 de abril de 2024.

Em poucas oportunidades, é possível perceber o conceito de forma mais explícita quando aparecem, por exemplo entre parênteses, travessões ou com o uso de conjunção comparativa, algumas informações que auxiliam na conceituação daqueles termos, dando a entender que seriam definições daquilo que se apresenta:

6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens **(gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados)** (Brasil, 2018, p. 267, grifo inserido).

Outro aspecto a ser considerado é que a aprendizagem de Álgebra, como também aquelas relacionadas a Números, Geometria e Probabilidade e estatística, podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento computacional dos alunos, tendo em vista que eles precisam ser capazes de traduzir uma situação dada em outras linguagens, **como** transformar situações-problema, apresentadas em língua materna, em fórmulas, tabelas e gráficos e vice-versa (Brasil, 2018, p. 271, grifo inserido).

O primeiro excerto trata das competências específicas de matemática para o Ensino Fundamental e “linguagem” está associada a registros e exemplificada por gráficos, tabelas, esquemas, textos, fluxogramas e dados. O segundo está inserido na explicação sobre a unidade temática da Álgebra do Ensino Fundamental e “linguagens” estaria aplicada no sentido de formas diferentes de compreender e explicar o mundo – fala, tabela, fórmula, e o aluno deveria saber converter uma forma na outra.

Em torno de “linguagem matemática”, tem-se que os termos são amplamente conhecidos e, portanto, isentos de definição. Entretanto, quando analisados em sua essência, apresentam sentidos diferentes entre si, prejudicando a compreensão geral da disciplina, bem como gerando confusão para quem tem na Base seu principal guia de trabalho.

É, no mínimo, confuso encontrar no mesmo documento afirmações divergentes sobre a ideia em torno do conceito de “linguagem matemática”. Nas Competências Gerais da Base, que orientam todos os componentes curriculares, em todas as etapas da Educação Básica, considera-se a existência de várias linguagens e uma delas seria a “linguagem matemática”.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Entretanto, na apresentação da estrutura da BNCC, há uma área específica para as Linguagens e, estranhamente, a Matemática não está nela incluída. Esse componente curricular ganha área própria – Área de Matemática, enquanto a Área de Linguagens reúne

Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Qual a razão para Matemática estar fora desse grupo? Linguagem de “Linguagem Matemática” não compartilha o mesmo sentido de linguagem em “Área de Linguagens”? Matemática é ou não linguagem?

Contrariando a estrutura da BNCC, tem-se, na abertura da etapa do Ensino Fundamental, novamente a inclusão da Matemática, juntamente com língua portuguesa, como umas das “múltiplas linguagens” que permitem a participação dos estudantes no mundo letrado.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; **a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática**, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; (...) Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de **outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço**. Os alunos se deparam com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas (Brasil, 2018, p. 58, grifo inserido).

Além disso, é possível encontrar a matemática tratada como “outra linguagem” pelo componente História, que a menciona relacionando-a com recursos, como gráficos e tabelas que facilitariam a sistematização, organização e comparação de dados.

Por meio de uma outra linguagem, por exemplo, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas (Brasil, 2018, p. 399).

Diante das divergências, fica evidente a necessidade de explicação para o uso do termo quando se diz “linguagem”, pois é um termo intrínseco a questões teórico-metodológicas. Não está óbvio qual o sentido atribuído ao termo, e isso gera conflitos no próprio documento:

- Para a BNCC: Nas competências gerais da Educação Básica, existe a “linguagem matemática”, que seria capaz de expressar e partilhar informações, mas que, na verdade, quer dizer que é uma área do conhecimento que questiona e compreende o mundo à sua forma, assim como tantas outras áreas. Linguagem está mais para jargão.
- Na estrutura da BNCC: existe uma área específica de “Linguagens” que não inclui a “linguagem matemática” como uma de suas “linguagens”. Não se trata de mesmo sentido, pois a Área de Linguagens parece aproximar “linguagens”

de comunicação, expressão e interação, quando reúne no mesmo grupo as línguas (portuguesa e inglesa), educação física e artes, em que o aluno conseguiria se manifestar tanto através de sua língua, como de seu corpo. Linguagens está mais para língua, a linguagem mesma.

- Para o Ensino Fundamental: matemática está, juntamente com Língua Portuguesa, compondo as “múltiplas linguagens”, condição para a inserção no mundo letrado. Linguagens está mais para sistemas de representação: escrita, signo matemático, registro artístico, midiático e científico.
- Para o componente História: são formas de organizar o conhecimento. Linguagem está mais para registros sistematizados.

6.3 Linguagem matemática para a Área da matemática

Pretendeu-se, com as reflexões acima, demonstrar que na BNCC como um todo há divergências significativas quanto ao sentido de linguagem inserido no termo “linguagem matemática”. A seguir, serão analisados os sentidos de “linguagem matemática” e seus termos correlatos na Área específica da Matemática.

Como, na área, há diversos termos relacionados à “linguagem matemática” foi necessário considerar a integralidade do texto para compreender os sentidos utilizados e suas relações. Portanto, será exposto a seguir breve resumo sobre a área e em que momento os termos em debate estão sendo usados e em que sentido. Considerou-se o componente curricular tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio.

Os termos que foram alvo de análise são:

1. Linguagem
2. Linguagens
 - a. Múltiplas linguagens
 - b. Diferentes linguagens
 - c. Outra linguagem
 - d. Linguagem específica
 - e. Tipo de linguagem
3. Linguagem corrente (= língua, fala...)
4. Linguagem natural (= língua, fala)
5. Linguagem simbólica (= notação)

6. Linguagem verbal e não verbal
7. Linguagem matemática
 - linguagem específica da matemática
 - linguagens próprias da matemática
- a. Linguagem numérica
- b. Linguagem algébrica
- c. Linguagem algorítmica
- d. Linguagem geométrica
8. Conhecimento matemático
 - a. Objetos matemáticos
 - b. Representação matemática
 - c. Sentença matemática
9. Pensamento matemático
 - a. Pensamento algébrico
 - b. Pensamento algorítmico
 - c. Pensamento numérico
 - d. Pensamento geométrico
 - e. Pensamento estatístico
 - f. Pensamento proporcional (raciocínio proporcional)
10. Letramento matemático
 - a. Letramento algébrico
 - b. Letramento algorítmico
 - c. Letramento numérico
 - d. Letramento geométrico
 - e. Letramento estatístico
11. Pensamento computacional
12. Linguagem de programação
13. Signos matemáticos (sistema de representação; notação)
14. Linguagem informal
15. Linguagem posicional
16. Ferramentas matemáticas (calculadora)

A Área da Matemática, na BNCC, considera que a Matemática

cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm **ideias e objetos** que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos (Brasil, 2018, p. 265, grifo inserido).

As ideias fundamentais, acima referidas, correspondem à “equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação” (Brasil, 2018, p. 268) e devem se converter nos objetos do conhecimento. Pode-se considerar, de forma implícita, que os objetos são os conteúdos particulares das unidades ou campos; por exemplo, na unidade *Número*, o número inteiro seria um objeto. Os campos ou unidades temáticas, por sua vez, são “números; álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística”.

No Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associam essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas (Brasil, 2018, p. 265).

Através da articulação dos campos, se observaria o real, se elaboraria essa realidade com a ajuda de representações para extrair propriedades e conceitos.

Está associada ao campo temático a finalidade de desenvolver um determinado pensamento; por exemplo, o campo *Número* tem o objetivo de desenvolver o pensamento numérico. Além desse pensamento, tem-se os pensamentos algébrico, geométrico, proporcional e pensamento computacional, ainda que não tenha seu próprio campo.

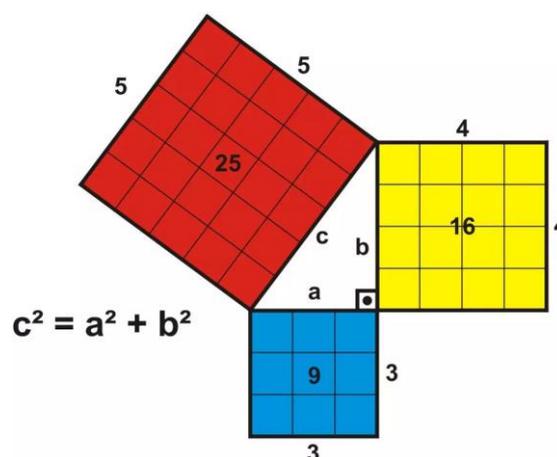
Dentre esses campos, a Álgebra se destaca nesse debate, pois considera a necessidade de “ênfasis no desenvolvimento de uma linguagem” (Brasil, 2018, p. 270).

A unidade temática Álgebra, por sua vez, tem como finalidade o desenvolvimento de um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de **situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos**. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados. As ideias matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade. Em síntese, essa unidade temática deve enfatizar o desenvolvimento de uma linguagem, o estabelecimento de generalizações, a análise da interdependência de grandezas e a resolução de problemas por meio de equações ou inequações (Brasil, 2018, p. 270, grifo inserido).

A dita “linguagem algébrica” seria os recursos ofertados para representar o pensamento algébrico. Nela, estariam representações gráficas e simbólicas que colaboram para a construção de equações e inequações, por exemplo.

No famoso Teorema de Pitágoras, por exemplo, tem-se uma equação que representa a constatação de que o quadrado da hipotenusa de um triângulo é igual à soma dos quadrados dos outros lados desse triângulo.

Figura 1 – Representação do Teorema de Pitágoras



Fonte: Disponível em <https://www.estudokids.com.br/teorema-de-pitagoras/>. Acesso em 13/03/2024.

A compreensão das relações entre os lados dos triângulos foi expressa por meio de uma equação com a utilização de símbolos, letras e números. No caso acima, têm-se os valores conhecidos, mas, quando se tem o objetivo de descobrir algum lado (incógnita) ou pelo simples fato de que os triângulos vão variar de tamanho, tem-se representação específica para a variável. E cada variável pode ser representada na equação.

Portanto, certa forma de representar a existência de relações de uma figura geométrica (nesse caso) ou de sua semelhança na realidade se configuraria como “linguagem algébrica”. Para tal, usam-se letras e símbolos, como aparece no excerto anterior.

Na tabela das habilidades para o Ensino Fundamental, encontra-se a seguinte afirmação: “Linguagem algébrica: variável e incógnita” (Brasil, 2018, p. 306). Entende-se que linguagem algébrica, para o contexto apresentado, significa variável e incógnita, ou seja, segundo as informações dedicadas a essa questão, pode-se entender que a Álgebra desenvolve uma linguagem para representar suas ideias e está, principalmente, concentrada na representação da incógnita para o funcionamento da equação e da variável para o

funcionamento da função. O objetivo seria representar a ideia do desconhecido ou do mutável por alguma letra ou símbolo.

Entretanto, surgem outras palavras usadas para representar essa mesma “linguagem”, como expressão, sentença, escritas, representações e simbologia. Na tabela dos objetos do conhecimento e habilidades para o Ensino Fundamental, encontram-se no campo Álgebra os seguintes termos, que demonstram a questão:

Tabela 1 – Objetos do conhecimento e habilidades para o Ensino Fundamental do campo Álgebra

Objetos do conhecimento	Habilidades do campo Álgebra
<p>Linguagem algébrica: variável e incógnita</p>	<p>(EF07MA13) Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.</p> <p>(EF07MA14) Classificar sequências em recursivas e não recursivas, reconhecendo que o conceito de recursão está presente não apenas na matemática, mas também nas artes e na literatura.</p> <p>(EF07MA15) Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.</p>
<p>Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade e de uma sequência numérica.</p>	<p>(EF07MA16) Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.</p>

<p>Funções: representações numérica, algébrica e gráfica.</p>	<p>(EF09MA06) Compreender as funções como relações de dependência unívoca entre duas variáveis e suas representações numérica, algébrica e gráfica e utilizar esse conceito para analisar situações que envolvam relações funcionais entre duas variáveis.</p>
<p>Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações.</p>	<p>(EF09MA09) Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.</p>

Fonte: Os autores (2024). Informações extraídas da BNCC, disponível em: www.basenacionalcomumcurricular.gov.br. Acesso em: 08/05/2021.

E, para somar ao debate, na etapa do Ensino Médio, tem-se o termo “escritas algébricas”.

Os estudantes têm também a oportunidade de desenvolver o pensamento algébrico, tendo em vista as demandas para identificar a relação de dependência entre duas grandezas em contextos significativos e comunicá-la, **utilizando diferentes escritas algébricas**, além de resolver situações-problema por meio de equações e inequações (Brasil, 2018, p. 527, grifo inserido).

Não há explicação sobre o que seria cada um desses termos, tampouco distinção explícita entre eles (linguagem, representação, escrita, simbologia e expressão), o que permite concluir que são termos usados em sinonímia para tratar de sistemas de representações necessárias à Álgebra.

Ademais, nas considerações sobre os anos finais do Ensino Fundamental, há ressalva sobre desenvolver comunicação em “linguagem matemática e argumentação matemática”:

Nessa fase, precisa ser destacada a importância da comunicação em linguagem matemática com o uso da linguagem simbólica, da representação e da argumentação (Brasil, 2018, p. 298).

E,

compreensão, análise e avaliação da argumentação matemática. Isso envolve a leitura de textos matemáticos e o desenvolvimento do senso crítico em relação à argumentação neles utilizada (Brasil, 2018, p. 299).

Afirma-se que o conhecimento se comunica pela linguagem matemática e que ela, por sua vez, é composta de linguagem simbólica, de representação e de argumentação. Posteriormente, defende-se que isto envolve a leitura de textos matemáticos, sem explicar o que seria isso.

Faz-se necessário distinguir o sentido do argumento utilizado nesses excertos, pois não se trata do argumento matemático, que seria o cálculo do ângulo de um número complexo, e sim a expectativa de apresentar justificativa e explicações no decorrer das atividades da Área da Matemática.

A “linguagem”, nessas análises, sobretudo a “linguagem algébrica” (porque é mencionada como necessária ao campo da Álgebra), está concentrada à ideia de notação, da necessidade de representar determinado pensamento por meio de equações com símbolos, letras e números. Há semelhante sentido atribuído entre os termos “linguagem, expressão, sentenças, escritas, representações e simbologias”; todos estão aplicados com sentido de notação.

Nas considerações sobre a Matemática do Ensino Médio, há o desejo de ampliar as finalidades do letramento matemático da etapa escolar anterior. Para tal, os alunos devem desenvolver formas próprias de raciocinar, representar, comunicar e argumentar, com competências específicas para cada uma dessas formas.

Com exceção das competências associadas a raciocinar, que mencionam “argumentação matemática” no sentido de justificar o raciocínio, em quase todas elas, é possível encontrar inclinações para características voltadas à notação. Nas competências relacionadas a comunicar, há a orientação da produção de diferentes tipos de registros. E, especialmente, nas competências relacionadas a representar há ênfase sobre a utilização de representações, afinal “o acesso aos objetos matemáticos se dá por meio delas” (Brasil, 2018, p. 529).

Nesse sentido, na Matemática, o uso dos registros de representação e das diferentes linguagens é, muitas vezes, necessário para a compreensão, a resolução e a comunicação de resultados de uma atividade. Por esse motivo, espera-se que os estudantes conheçam diversos registros de representação e possam mobilizá-los para modelar situações diversas por meio da linguagem específica da matemática – verificando que os recursos dessa linguagem são mais apropriados e seguros na busca de soluções e respostas – e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento de seu próprio raciocínio (Brasil, 2018, p. 529).

Após a explicação sobre os elementos dos verbos que definem as ações com vistas a ampliar o conceito de letramento (raciocinar, representar, comunicar e argumentar), as competências da Matemática são apresentadas e, na quarta competência, há o objetivo específico relacionado à forma:

4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes **registros de representação** matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas (Brasil, 2018, p. 531, grifo inserido).

No detalhamento dessa competência, antes da apresentação das habilidades referidas, há explicação sobre a caracterização dessas habilidades: “As habilidades vinculadas a essa competência específica tratam da utilização das diferentes representações de um mesmo objeto matemático na resolução de problemas em vários contextos” (Brasil, 2018, p. 538).

Nesse sentido, valoriza-se a **forma** (codificação e decodificação) e exige-se que o estudante as domine, tanto para produzi-las como para reconhecê-las, mas também é recorrente a orientação para que o aluno realize a conversão entre elas, que saiba fazer a transformação entre diferentes tipos de registros para ampliar sua capacidade de pensar matematicamente, como demonstrado nos exemplos abaixo:

Ao conseguirem utilizar as representações matemáticas, compreender as ideias que elas expressam e, **quando possível, fazer a conversão entre elas**, os estudantes passam a dominar um conjunto de ferramentas que potencializa de forma significativa sua capacidade de resolver problemas, comunicar e argumentar; enfim, ampliam sua capacidade de pensar matematicamente (Brasil, 2018, p. 538, grifo inserido).

Portanto, para as aprendizagens dos conceitos e procedimentos matemáticos, é **fundamental que os estudantes sejam estimulados a explorar mais de um registro de representação sempre que possível**. Eles precisam escolher as representações mais convenientes a cada situação, convertendo-as sempre que necessário. A conversão de um registro para outro nem sempre é simples, apesar de, muitas vezes, ser necessária para uma adequada compreensão do objeto matemático em questão, pois uma representação pode facilitar a compreensão de um aspecto que outra não favorece (Brasil, 2018, p. 538, grifo inserido).

(EM13MAT404) Analisar funções definidas por uma ou mais sentenças (tabela do Imposto de Renda, contas de luz, água, gás etc.), em suas representações algébrica e gráfica, identificando domínios de validade, imagem, crescimento e decrescimento, e **convertendo essas representações de uma para outra**, com ou sem apoio de tecnologias digitais (Brasil, 2018, p. 539, grifo inserido).

Deseja-se que o aluno tenha ou conheça as diferentes formas de representação e que desenvolva a habilidade de converter uma mesma informação em distintos registros. Que ele saiba em que situação se utiliza tal ou qual representação e que saiba quais as tecnologias existentes são capazes de auxiliar ou não naquela tarefa.

No texto introdutório do Ensino Médio, quando se considera a progressão do Ensino Fundamental para o Médio, defende-se que a tecnologia digital tem potencial para resolver questões da vida e do trabalho e, por isso, fica definida por todas as áreas como competência e habilidade para se alcançar:

Usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática (Brasil, 2018, p. 475).

É enfaticamente valorizada essa questão no componente da Matemática, pois muitas habilidades carregam em seu descritor a necessidade de considerar “a utilização ou não de tecnologias digitais”.

Quando se inserem as tecnologias digitais dentro do tema da computação na matemática, tem-se reiterada ênfase em saber fazer ou saber usar determinada conversão, representação ou ferramenta, configurando como finalidade o objetivo de dominar tal tecnologia.

Linguagem tratada nessas análises quer dizer formas de representação para comunicar o pensamento matemático, sem o qual não seria possível o acesso aos objetos matemáticos. São códigos específicos que são criados e ensinados e que podem ser transformados em outros.

6.4 Implicações

Enquanto a BNCC não se decide se matemática é ou não linguagem, a Área da Matemática, por seu turno, apresenta distintas compreensões no entorno do mesmo termo, mas concentra a maioria deles no sentido de forma (notação, registro, codificação).

Uma vez caracterizada como forma, a ideia em torno do conceito de linguagem matemática esbarra em conhecido entrave da própria disciplina. Com a clareza de que esse trabalho não tem o intuito de debater a epistemologia da Matemática, apenas expõe-se que a própria ciência questiona se “seria a matemática apenas uma linguagem para descrever o real ou teria um conteúdo intrínseco que lhe garantiria a fecundidade” (Machado, 1987, p. 47).

Nas descrições e análises sobre como o componente curricular concebe o termo “linguagem matemática” na BNCC, fica evidente a compreensão de que o ensino da Matemática se preocupa com as observações empíricas da realidade do aluno, no entanto assume inclinação aos sistemas abstratos e à função aplicada da ciência. Nesse sentido,

valoriza as representações, e todo o conjunto de termos aqui debatidos corroboram para esse foco, colocando a própria ciência em perigo.

Machado (1987) defende que, na apreensão do conhecimento matemático, a lógica formal é fundamental, todavia alerta para as situações em que ela se isola tanto de seu problema de origem que acaba por se descolar.

A possibilidade de as abstrações matemáticas serem tratadas como algo em si, desvinculadas do substrato empírico que as engendrou, não pode ser negada. Afinal, assim se processam profícuos trabalhos de numerosos matemáticos que, assumindo uma divisão de trabalho que embasa toda a sociedade de que participam, deixam para outros, a tarefa de discutir, a posteriori, os possíveis vínculos do que produzem com o mundo que está aí, de procurar aplicações para o que, ingenuamente, acreditam produzir de forma livre e desinteressada. Trata-se, muitas vezes, de uma opção que deve ser respeitada tal como a da avestruz, que esconde a cabeça no solo; é o seu modo de interagir com o real (Machado, 1987, p. 53).

Há que se aprofundar sobre o substrato empírico de que fala o referido autor. O empirismo aqui considerado não se refere a questões da vida cotidiana, à experiência imediata do sujeito. Trata-se, pois, das existências das coisas em si no mundo e de que são concretas; a partir das quais se possam fazer elaborações abstratas, de modo a compreendê-las de forma generalizadas e, assim, voltar ao real.

A BNCC considera como empírico a necessidade imediata do aluno, sua realidade orgânica e, quando se propõe a oferecer matemática aplicada, está interessada nas demandas materiais do estudante, como saber fazer uma conta ou dominar determinada ferramenta matemática para o trabalho, aquilo que se aplica ao dia a dia na vida do aluno.

Nesse sentido, embora a BNCC assuma intencionalidade na matemática que cria sistemas abstratos para os fenômenos do mundo, ao focar demasiadamente na forma, incorre no risco de se consolidar enquanto matemática pura (a conta pela conta), distante da compreensão dos conceitos e objetos matemáticos do mundo, apenas focada nas soluções de axiomas.

Somente o reconhecimento da não-identificação do pensamento matemático com o pensamento formal pode colocar as coisas no lugar. Não se trata de negar a eficácia deste último ou mesmo de ignorá-lo. Trata-se, isto sim, da percepção clara de que abstrações não passam de mediações, de que axiomas não podem ser ponto de partida. E da constatação inequívoca de que o conhecimento matemático, a despeito da linguagem especial em que é expresso, processa-se, como todos os outros, através de uma interação concreto-abstrato-concreto que nenhum sistema formal logrará captar inteiramente (Machado, 1987, p. 58).

Ao priorizar essa estrutura abstrata, a Área da Matemática exime-se da crítica e caminha de encontro aos princípios da própria Base, no que diz respeito a formar cidadãos críticos. As competências e habilidades oferecidas propiciam intimidade com as técnicas e

tecnologias do componente, mas, com isso, promove o afastamento do conhecimento em si. Fato que demonstra maior interesse nas demandas imediatas do aluno que na compreensão da ciência em si, por isso a Matemática ganha função de utilidade, autorizando que não seja essencial conhecer os meios.

A utilização [da matemática] refere-se ao domínio das múltiplas técnicas das quais, na imensa maioria das vezes, se desconhece a gênese. Em decorrência desta impossibilidade de compreender os fundamentos do que se faz, acentua-se a postura de reverência, a sensação de impotência que impede qualquer possibilidade de uma postura crítica (Machado, 1987, p. 95).

Desloca-se, portanto, do objetivo da crítica na construção do conhecimento ao saber mecânico, na execução de técnicas e tecnologias que solucionam demandas corriqueiras. E, ao aluno, que não lhe foi oferecido a apreensão e compreensão dos objetos matemáticos do mundo, resta aprender habilidades e competências para reproduzir fórmulas e dominar máquinas.

Nesse sentido, a formação oferecida pela BNCC está voltada para a flexibilização do mercado de trabalho que exige cada vez mais sujeitos aptos e capacitados a reproduzirem bem determinados comandos e a se adaptarem às mudanças no mundo.

Os trabalhadores que não os intelectuais precisam conhecer um número cada vez maior de técnicas e ferramentas matemáticas. Não é necessário que produzam matemática, mas é fundamental que saibam utilizá-la eficientemente (Machado, 1987, p. 94).

Machado (1987), com esse exemplo, ajuda a demonstrar a tentativa que esse trabalho tem de chamar atenção para a resultante do que possa ser o ensino da Matemática quando tomado apenas pelo referencial da BNCC.

Quando se assume que a matemática está muito mais centrada na lógica formal que em seus conteúdos em si; que a compreensão dos códigos específicos da matemática e sua respectiva decodificação, bem como sua conversão e extensão a instrumentos tecnológicos é o que configuram os objetivos de ensino, acabam por se inserir em bases pedagógicas tradicionais que estão a serviço dos projetos neoliberais de educação.

Uma das vertentes mais recentes da Pedagogia Tradicional, que surgiu no final do século XX, é a Escola nova, e um de seus principais lemas é o “aprender a aprender”, que

preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo (Duarte, 2021, p. 28).

As adaptações alienadas e alienantes provindas de um ambiente sem conteúdo que o autor (Duarte, 2001) menciona podem ser exemplificadas pelas eficientes utilizações de ferramentas matemáticas sem a compreensão da matemática em si que Machado (1987) citou. Para esse objetivo de ensino, basta que o aluno seja competente para executar uma demanda atual do mercado.

Não por coincidência, a Pedagogia das Competências possui um elo significativo com o escolanovismo e seu lema, pois as adaptações que o meio exigiria, na concepção do saber mecânico, são enunciadas em tipos de competências específicas a serem desenvolvidas pela escola.

A “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Saviani, 2011, p. 437).

Portanto, pode-se concluir que as implicações de aceitar que a linguagem matemática para a BNCC é o ensino da lógica formal, em detrimento do conteúdo matemático, são: alimentar teorias pedagógicas que servem à lógica neoliberal da educação; contribuir com a formação de sujeitos a serviço da flexibilização do mercado; reduzir a matemática a codificações, decodificações e traduções de sistemas de representação.

6.5 Considerações finais

Com o objetivo de compreender o conceito de linguagem no termo “linguagem matemática” na BNCC como um todo e, especialmente, na Área da Matemática, analisou-se os termos e seus sentidos atribuídos nas etapas do Ensino Fundamental e Médio.

São poucas as oportunidades de identificar explicitamente os sentidos que se oferecem, tampouco há explicação sobre o que se compreende por cada termo, no entanto verifica-se evidente e frequente aproximação entre “linguagem matemática” e notação.

Os termos “signos matemáticos, linguagem simbólica, sentença matemática, linguagem específica da matemática, linguagens próprias da matemática, representações matemáticas”, referem-se principalmente à notação, registro, sistemas de representação, incógnita (representação do desconhecido), conversão de frase, equação, expressão algébrica;

ao tratar da notação, faz-se a consideração sobre a dependência do registro como condição para acessar o objeto matemático.

E os termos relacionados a “linguagens” como “múltiplas linguagens, linguagens, outras linguagens, tipo de linguagem, outra linguagem” são utilizados considerando a existência de várias linguagens e que a Matemática seria uma delas, enquanto forma própria de uma área pensar e explicar o mundo.

Constatou-se inflação terminológica por haver variados termos associados à “linguagem matemática”, entretanto a confusão conceitual presente se dá por falta de definições claras, visto que os sentidos utilizados convergem ao mesmo significado: a forma. Os termos tratam de como a ciência necessita de registros, representações, simbologias para acessar e produzir objetos de estudo.

Ficou demonstrado como a BNCC não tem clareza de sentido quando utiliza os termos, nem coesão suficiente, pois há graves divergências entre a BNCC geral e a Área da Matemática.

A matemática na BNCC, inicialmente, se propõe enquanto sistema abstrato que visa à compreensão dos fenômenos da realidade, mas, nas páginas que se desenvolve, revela estar preocupada com a lógica formal, contribuindo para uma educação que não visa à apropriação do conhecimento do mundo pelo aluno, mas de técnicas úteis e comportamentos dispostos a reproduzirem a atual lógica neoliberal da educação e, por consequência, do capitalismo como um todo.

E, ainda, retira da humanidade um pouco de uma das suas principais características que é a linguagem. Afasta-se tanto do conceito de linguagem enquanto estrutura do pensamento humano que passa a defini-la como mera notação e a direciona cada vez mais às máquinas na condição de comandos repetitivos e recursivos, como é o caso dos computadores. Perde-se um pouco o sentido de linguagem, para o humano. Perde-se um pouco o sentido de matemática, para a ciência.

Infelizmente, mesmo com esses conflitos conceituais, a BNCC continua sendo o principal documento curricular da educação brasileira. Os professores que ensinam Matemática se pautam no documento que deveria os orientar, mas, por suas incoerências, acaba por fragilizar ainda mais o ensino da Matemática.

O que se propõe âncora está à deriva

O que se propõe farol desnor-teia.

A conta não fecha.

7 RECALCULANDO A ROTA

O DESORIENTADO CONCEITO DE LINGUAGEM NA ÁREA DE ENSINO DE GEOGRAFIA E NO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA DA BNCC¹²

7.1 Introdução

Este trabalho tem início com questionamentos em torno do desenvolvimento da linguagem no ambiente escolar, no qual o pensamento formal, abstrato, descontextualizado acontece por meio do uso sistemático da escrita.

A produção da humanidade está praticamente concentrada no acervo escrito, dando à linguagem fundamental importância. A escola é representante legítima da cultura letrada, uma vez que concentra o acervo cultural da humanidade e dispõe dos mecanismos pedagógicos para permitir o acesso de todos os indivíduos. Nela, aprende-se a ler para decodificar os signos e compreender o conteúdo e para aprender, quando se leva conteúdo ao texto para melhor compreendê-lo. A linguagem não é apenas acesso ao conhecimento, é conhecimento em si. O processo do pensamento depende da linguagem, assim como a linguagem depende do pensamento, são interdependentes.

Pela palavra, pensamento e linguagem se unem, atribuindo ao conteúdo real substância para o processo do conhecer. O aluno, através do estudo das palavras e de seus significados, avança de seus conhecimentos infantis para a aquisição de conhecimentos científicos. Portanto, é na escola, estudando o complexo, a partir do conteúdo das disciplinas (e suas metodologias) que o aluno tem acesso ao acervo da humanidade. Nesse sentido, todos os componentes curriculares são responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem.

Uma vez que o pensamento organizado se constitui no mundo da escrita e a formação do aluno acontece por esse processo, torna-se interessante saber como a área do ensino da Geografia tem seu pensamento organizado para desenvolver a linguagem. Na tentativa de compreender como o ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento da linguagem, por meio da leitura e escrita, foram encontrados vários e variados termos acerca de linguagem, bem como variadas concepções em torno desses termos.

Comumente se encontram produtos da cultura (como charges, mapas, gráficos, vídeos, música) nomeados pela área de ensino da Geografia de *diferentes linguagens*. É conhecido que a área se autodenomina enquanto linguagem, a *linguagem geográfica*, e que seja

¹² Submetido ao periódico tal....

detentora de conhecimentos específicos, a *linguagem cartográfica*. Ademais, existem os termos correlatos de linguagem – leitura, alfabetização e letramento – utilizados pela área de variadas formas – *leitura da paisagem, leitura de mundo, alfabetização cartográfica, alfabetização geográfica, letramento geográfico*.

Diante dessa quantidade de usos para o termo linguagem no ensino de Geografia, concluiu-se que a compreensão do conceito de linguagem precedia o entendimento sobre a contribuição da área para seu desenvolvimento. Desde 2016, quando do início de pesquisa de mestrado, vimos indagando sobre a concepção de linguagem que emerge dos estudos e currículo do ensino de Geografia.

Sabe-se que a discussão sobre o conceito de linguagem está em disputa e que é sustentado por teorias distintas nem sempre concordantes, retratando a linguagem, principalmente, como mecanismo de representação da realidade e de comunicação. Para bem contextualizar a questão, serão apresentadas algumas reflexões acerca desse debate, convidando teses da linguística e da psicologia, bem como da filosofia e da história da linguagem, com o objetivo de situar o problema em questão.

No interior das abordagens no campo da psicologia, a teoria vigotskiana relaciona pensamento à linguagem quando os une pela palavra. Para ele, a linguagem não se resume à decodificação de signos, sendo o domínio da linguagem, ao mesmo tempo, requisito e produto do pensamento. Para Vigotski (2009), a aprendizagem que ocorre, principalmente, no ambiente escolar, por intermédio das ações intencionais e do planejamento do professor, auxilia e impulsiona o desenvolvimento dos alunos. A aprendizagem escolar constituída a partir da formação de conceitos científicos relaciona-se com a aquisição de linguagem que já vem ocorrendo antes da escolarização, pois é através do significado das palavras que pensamento e linguagem se unem.

Longe de propor o árduo trabalho de definir linguagem, podemos dizer que linguagem é um sistema de organização simbólico, articulado, estruturado, que se compõe, essencialmente, de uma sintaxe e uma semântica (léxico) e que ganha significação específica na interação. Secundariamente, supõe materialidade física – a voz (ou o sinal, no caso de LIBRAS). Linguagem é a capacidade, disposição do ser humano para o pensar organizado, e a língua é a realização concreta disso. A linguagem é a capacidade abstrata da própria língua. A língua, assim, é essa constatação complexa estruturante pelo pensamento e que resulta do processo de produção simbólica, pensamento da história humana.

Nos estudos de Saussure, há distinção clara entre a fala – ato individual – e língua – fato ou instituição social –, soma de todas as falas de um mesmo grupo.

[A língua] é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. Pode se localizá-la na porção determinada do circuito em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança assimila (Saussure, 2006, p. 22).

Além da língua, segundo o linguista, o indivíduo faria uso de outros sistemas de signos. A língua seria o principal deles e o estudo de todos os sistemas de signos. Por consequência, diversos sistemas de signos seriam compreendidos, então, como *diferentes linguagens*.

Pois, embora sejam possíveis vários sistemas significantes na língua, esta já não aparece como um sistema, mas como uma pluralidade de sistemas significantes em cada um é estrato de um vasto conjunto. Por outras palavras, a linguagem da comunicação direta descrita pela linguística surge cada vez mais como um dos sistemas significantes que se produzem e se praticam como linguagens – palavra que a partir de agora se deve escrever no plural (Kristeva, 1969, p. 339).

Todos esses sistemas significantes são considerados como linguagens por Saussure, pois “transmitem uma mensagem entre um sujeito e um destinatário servindo-se de um código específico, sem por isso obedecerem às regras de construção da linguagem verbal codificada pela gramática” (Kristeva, 1969, p. 229).

Recentemente, a palavra linguagem no plural – linguagens – tem invadido o debate dos linguistas e das ciências humanas, repercutindo em toda a esfera educacional, para além da geografia. Aparecem expressões como *linguagem computacional*, *linguagem das mídias*, *linguagem cartográfica*, *linguagem corporal (ou do corpo)*, *linguagem cinematográfica*, compondo o que passou a se chamar de *diferentes* ou *múltiplas linguagens*.

Com o desenvolvimento das novas mídias e tecnologias, os gêneros se transformaram em entidades multimodais, isto é, utilizam-se de diversas modalidades de linguagem – fala, escrita, imagens (estáticas e em movimento), grafismos, gestos e movimentos corporais – de maneira integrada e em diálogo entre si, para compor os textos. Basta ver uma propaganda televisiva ou um videoclipe na internet, para constatar este fenômeno. Mesmo nas mídias impressas, como revistas, livros e jornais, podemos constatar esta multimodalidade. Basta abrir o livro didático ou uma revista para jovens para ver que as diversas modalidades de linguagem, hoje, constituem mutuamente os sentidos do texto (Rojo, 2006, p. 45).

Esses objetos a que a autora denomina *linguagens* são, certamente, produtos organizados da cultura humana e têm convenções estruturantes que determinam seus modos de ser e de funcionar. Chamá-las metaforicamente de linguagem, ainda que tenha sua perda,

não causa grande problema, uma vez que as palavras vão sendo utilizadas e ganhando função dentro da sociedade. Há, contudo, ressalvas importantes, para não as compreender como expressões de uma mesma coisa, pois são processos de natureza distinta – linguagem e linguagens.

A linguagem humana é uma só e se realiza no humano por meio do processo verbal. Ela é símbolo direto, processo simbólico que constitui pensamento. Tudo o que se tem além disso são diferentes formas de aproximação, compreensão, intervenção, reprodução e criação da realidade. Sistemas de codificação, armazenamento e transferência de informação não são propriamente linguagem, ainda que sejam comumente denominados como tal, em função de aproximações metonímicas ou metafóricas.

A língua é estruturação de processo de representação de coisas e, neste sentido, pode ser considerado um algoritmo. Porém, chamar qualquer relação algorítmica de linguagem é um erro. A complexidade do termo linguagem dificulta sua conceituação, e seu uso passa a ser inflacionado por acepções que não constituem linguagem e que, às vezes, são contraditórias.

Linguagem, em sua essência, é símbolo e o símbolo supõe a dupla face: forma e sentido. Muitos desses produtos da cultura e de tecnologia que passaram a ser considerados linguagens não comportam o símbolo em sua totalidade. Linguagem de computador, por exemplo, não tem sentido, só tem forma. Linguagem do corpo é a expressão de uma materialidade que não há forma, há somente sentido. Muito do que se intitula linguagem incorpora apenas uma das partes essenciais que compõem a linguagem.

Embora alguns autores mencionem o gesto como linguagem original para comunicar o pensamento e a denominem linguagem de ação (Kristeva, 1969), fazem isso resgatando os primórdios da socialização, o que não deixa de caracterizar o gesto como ato primitivo, denominado de contágio primitivo por Vigotski (2009). Portanto, dança não é linguagem.

Pode parecer menos evidente a possibilidade de estudar como linguagens as práticas gestuais: o gesto, a dança etc. Embora seja evidente que a gestualidade é um sistema de comunicação que transmite uma mensagem, e pode, por conseguinte ser considerada como uma linguagem ou um sistema significante é ainda difícil precisar certos elementos dessa linguagem: quais são as unidades mínimas dessa linguagem (que corresponderiam aos fonemas, aos morfemas ou aos sintagmas da linguagem verbal)? Qual é a natureza do signo gestual: terá um significado destinado de um modo tão estrito como o significado o é ao signo da linguagem verbal? Qual é a relação do gesto e do verbo quando coexistem numa mensagem? E assim por diante (Kristeva, 1969, p. 347).

Música tampouco pode ser considerada linguagem, pois é símbolo de nada, não possui semântica ou significado; o som é som em si, não há fonologia da música. A pauta musical é um tipo de registro substituto, de meio, mas se as notas musicais corresponderem às letras, a

sequência das notas seria uma linguagem? A pauta é instrução de como realizar a coisa, não é a coisa em si.

Como uma primeira conclusão, podemos dizer que a metáfora - música é linguagem – só parece funcionar razoavelmente bem se pensamos em fonologia ou em sintaxe, mas não funciona adequadamente se pensarmos em semântica. Se a semântica (assim como a dupla articulação) for considerada essencial para a concepção de linguagem, música não é linguagem e qualquer tentativa de entender a música com as categorias que usamos para entender a linguagem tenderá ao fracasso (Borges Neto, 2005, p. 4).

Quando se fala de linguagem cinematográfica, não se está falando do cinema, e sim de regras de produção ou de funcionamento: angulação, enquadramento, foco, perspectiva (isto seria a “sintaxe” do cinema). O cinema não é uma linguagem em oposição à fala, é uma escolha entre muitos objetos de conhecimento e uma forma de perceber o real. O cinema não é linguagem, porque não é símbolo de nada: é uma forma de fazer ver a realidade, sendo ele mesmo uma coisa a ser vista e interpretada.

Kristeva considera que, na denominada linguagem visível, em que estariam o cinema e a foto, há busca de leis da enunciação fílmica, uma vez que o filme é dependente de contexto e propõe montagem de produção significativa para obter sentido, aproximando-se do conceito de linguagem.

Mas depressa nos apercebemos de que o termo linguagem utilizado aqui não é entendido no seu sentido linguístico. Trata-se de um emprego analógico: visto que o cinema é um sistema de diferenças que transmite uma mensagem, pode ser batizado de linguagem. Levanta-se o problema de saber se, depois dos numerosos estudos psicológicos que foram feitos sobre o fenômeno cinematográfico, a concepção linguística da linguagem pode ser útil na análise do filme, para dar lugar a uma semiótica do cinema (Kristeva, 1969, p. 362).

O mapa, por sua vez, não é a pauta de uma coisa a ser feita ou dita (com a escrita ou a partitura), é a representação de determinada coisa através de um conjunto de sinais. Neste sentido, está mais perto da ideia de linguagem propriamente (o ideograma é um símbolo, e representa uma ideia; a ideia é um dos elementos que compõe a língua, é possível substanciá-la quando se lhe oferece materialidade simbólica; por isso, quando vemos um ideograma temos a ideia e a ideia nos traz a voz). Todo o processo de mapeamento supõe estruturação, convenção, representatividade de alguma coisa, mas cada mapa é sempre o mapa de uma única coisa.

O desenho ou a pintura, por seus turnos, não são símbolo de nada, não estão no lugar de outra coisa. Assim, se o desenho de uma montanha não é objetivamente uma montanha, tampouco será o símbolo de montanha. É uma coisa que se dá a ver.

Nesse tornar-se texto do quadro, compreendemos que o quadro (e, por conseguinte o signo icônico) não representa um real, mas um simulacro entre o mundo e a linguagem, no qual se baseia toda uma constelação de textos que se recortam e se associam numa

leitura do dito quadro, leitura que nunca está terminada. Aquilo que se julgou ser uma simples representação revela-se como uma destruição da estrutura representada no jogo infinito das correlações da linguagem. (...) Por outras palavras, a pintura tornou-se um processo de produção que não representa nenhum signo nem nenhum sentido, mas apenas a possibilidade a partir de um código limitado (poucas formas, algumas oposições de cores, as relações de uma certa forma com uma certa cor) de elaborar um processo significante que analise os componentes daquilo que foi apresentado originalmente como os fundamentos da representação (Kristeva, 1969, p. 358-359).

A escrita, rigorosamente e contrariamente ao que soe compreender, tampouco é linguagem; ela é um sistema de representação da linguagem (símbolo secundário), e não a linguagem em si, ainda que tenha um conjunto de regras e estruturação para poder representar algo. É símbolo de símbolo. Por isso, é mais apropriado afirmar que não há língua escrita (em oposição à língua oral), e sim a escrita da língua. Mesmo considerando os enormes efeitos que a escrita impõe à oralidade, ainda assim há que se considerar que a língua é a mesma e que a escrita é pauta verbal grafada em base visual.

Portanto, se pintura, música, cinemas são não a representação de algo, mas a projeção de realidades (mesmo que imaginárias), não são símbolos (logo, não são linguagem). São, isto sim, expressão cultural, objetos de cultura, manifestação da forma como o ser humano se relaciona com o mundo, com a vida e consigo, a forma como percebe e reproduz a realidade. Todos são produtos culturais que produzem representações e que se fazem por meio visual, mas são de natureza diferente; precisam ser transformados em língua para serem plenamente admitidos no pensamento.

A comunicação e a expressão não podem ser consideradas linguagem, até mesmo porque são dependentes dessa. A linguagem, nesses casos, deixaria de ser o elemento estruturante do pensamento e vira a própria expressão das coisas.

No fundo essa comunicação através de elementos expressivos não merece se quer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada contágio. Um ganso experiente, ao perceber o perigo, e levantar com uma granada todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto o contágio com o seu susto. A comunicação, estabelecida com base na compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios, cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho (Vigotski, 2009, p. 33).

A linguagem é objeto de estudos de muitas áreas do conhecimento, e seu termo, por isso, tornou-se polissêmico. Embora aqui se defenda que a linguagem seja estrutura do pensamento, foram encontradas, pelo menos, outras cinco abordagens atribuídas a ela: transmissão de informação; comunicação; expressão; regras estruturantes de um processo; e objeto semiótico.

Não é objetivo dessa pesquisa fazer a correção dos usos de uma palavra que recebeu acepções e significados com o tempo (principalmente em tempos recentes). Tampouco aconselhar o abandono do uso ou forçar a correção. Apenas alerta-se que o uso metafórico da palavra reduz sua essência e pode, se se descuida dos fundamentos epistemológicos e ontológicos do estudo da língua/linguagem, levar a compreensões equivocadas do conhecimento e das formas de conhecer. Isso é particularmente relevante quando se tende a entender linguagem como um macrotermo ou macroconceito que abrange diferentes objetivos e formas de expressão, como, infelizmente, é o caso da forma, como o conceito aparece na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Enfim, é como se a metáfora tirasse o foco da palavra no lugar em que deve ter compreensão e força.

A própria sistematicidade que nos permite compreender um aspecto de um conceito em termos de outro (por exemplo, compreender um aspecto de “discutir” em termos de “combate”) necessariamente encobrirá outros aspectos desse conceito. Ao nos permitir focalizar um aspecto determinado de um conceito (...), um conceito metafórico pode nos impedir de focalizar outros aspectos desse mesmo conceito que sejam inconsistentes com essa metáfora. Por exemplo, por meio de uma discussão calorosa, na qual estamos engajados no propósito de atacar a posição de nosso oponente e de defender a nossa, podemos perder de vista os aspectos cooperativos da discussão. Alguém que esteja discutindo com você pode ser visto como aquele que esteja lhe oferecendo o seu tempo, um bem valioso, em um esforço para conseguir compreensão mútua (Lakoff *apud* Borges Neto, 2005, p. 3).

A linguagem tem papel crucial na aprendizagem e preocupar-se, na atividade escolar, com seu desenvolvimento é o ponto de partida para a educação e não ao contrário. A linguagem, tomada como produto da cultura e não como elemento estruturante do pensamento leva a educação para outra vertente, a dos meios (pulando o fator inicial e essencial pedagógico, que é o pensamento, voltando-se para os recursos metodológicos).

Usar a mesma palavra linguagem para referir-se a objetos díspares e de natureza distinta, sugerindo uma hipotética contiguidade (por analogia) não contribui para a compreensão dos objetos epistemológicos envolvidos na questão. A ideia de que a linguagem corporal é um substituto ou uma extensão da linguagem verbal; de que a linguagem visual é um complemento, uma contiguidade da linguagem verbal, como se fossem complementares e o pensamento resultado da totalidade das linguagens não implica nem a ampliação do conhecimento nem maior compreensão do real. Apenas confunde.

Esse revelar/ocultar é característico das metáforas e é fundamental que dele tenhamos consciência, principalmente quando pretendemos erigir uma teoria a partir de uma metáfora. As metáforas são sempre parciais, esquivas e enganadoras. Não obstante, exercem importante papel epistemológico (Borges Neto, 2005, p. 2).

Interessa saber o que tem por detrás dessas metáforas e metonímias que envolvem linguagem quando a área de geografia as alude. Qual o entendimento que a área tem sobre linguagem? Haveria um núcleo agregador para o uso de todos esses termos acerca de linguagem?

Com esses questionamentos, iniciamos, em 2016, pesquisa sobre o conceito de linguagem para a área do ensino de Geografia que se consolidou em dissertação de mestrado defendida em 2018 e inspirou a tese de doutorado, que, em ampliação, investiga o conceito de linguagem para a área da educação na BNCC, incluindo a área de Ciências Humanas, na qual geografia está inserida.

Na oportunidade do mestrado (Esteves, 2018), foram levantados 196 artigos científicos como *corpus* empírico para análise. A opção por esse gênero deu-se em função de ele ser fruto de trabalho realizado em instituições reconhecidas, com objetivo de produção e disseminação de conhecimento, tendo sua origem e finalidade na prática social, ou seja, partem de uma realidade para compreendê-la ou criticá-la e propor alguma intervenção.

A produção e circulação de artigos científicos demonstram como determinado conceito é elaborado e, ao mesmo tempo, assentido: tanto divulgam o ponto de partida da produção do conhecimento, que será, muitas vezes, inspirador e exemplar para a realidade, quanto divulgam o ponto de chegada em relatos de experiência sobre a prática escolar. A análise de artigos permite, assim, identificar como as ideias são produzidas e reverberam enquanto conhecimento.

Há, nessa compreensão, aproximação aos conceitos de discurso fundador e do comentário, de Michael Foucault (2008), com o entendimento de produção e repercussão das ideias. No campo da ciência, a produção de ideias, mesmo que não absolutamente inéditas, é realizada com fundamentos teórico-metodológicos e apresentada como original.

Na produção científica de ideias, o texto – nesse caso, o discurso fundador – tem repercussão conforme é aceito em seu meio, e essa aceitação tem diversos alcances na qualidade de comentário. O comentário tem sua existência enquanto paráfrase, mas, uma vez proferido, oferece novas condições de interpretações, aceitações e refutações (Foucault, 2008).

Na condição de se apropriar da ideia fundadora, o comentário tem a função de divulgar a ideia, e a divulgação se propaga aleatoriamente. A relação entre o discurso fundador e o comentário nem sempre é óbvia, pois aquele que funda nem sempre é

imperativo, e aqueles que comentam nem sempre reiteram, explicam ou explanam o que já foi dito (Foucault, 2008).

Durante o doutorado, optamos por investigar o conceito de linguagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elevando esse documento à condição de objeto de estudo dentro da perspectiva teórico-metodológica da micro-história. Esse tipo de análise destaca o nível micro para compreender o macro, onde o micro não é meramente exemplos isolados e o macro não é apenas um pano de fundo ou a soma dos casos, mas sim diferentes níveis de uma mesma escala (Rojas, 2012).

A BNCC é um documento elaborado por diversas pessoas, refletindo as ideologias, correntes e tendências presentes durante sua concepção e escrita, além das intenções e objetivos do Estado. Nesse documento, é possível identificar debates da área educacional, preferências teórico-metodológicas e princípios políticos de um grupo mais amplo.

Ainda que a BNCC destaque a ampla participação de especialistas e da sociedade em seu processo de construção, não referencia claramente as bases fundamentais para seus princípios e orientações. As contribuições são atribuídas a uma lista geral de autores, sem especificar quem fez o quê e sob quais influências.

Apesar disso, é possível estudar a mentalidade do grupo responsável pelo documento, extraíndo dele o que está oculto. Considerando a BNCC como um reflexo da realidade educacional, especialmente no âmbito oficial e normativo, a análise detalhada e criteriosa no nível micro pode ajudar a compreender a mentalidade educacional sobre o conceito de linguagem.

A pesquisa focou na busca do conceito de linguagem dentro do contexto da BNCC e artigos selecionados, já que o objetivo explícito de discutir o conceito não estava presente nesses textos. Foi necessário extrair o conceito de forma indireta, implícita e velada. A análise foi inspirada pelo Método Indiciário de Carlo Ginzburg (1989), que desenvolve estratégias para investigar o documento como fonte, questionando continuamente o texto, confirmando intenções, revelando inconsistências e reconhecendo paralelismos e digressões.

Ao buscar o conceito de linguagem, descobrimos várias outras informações que, além de ajudarem a deduzir os conceitos implícitos, revelam suas fundamentações teórico-metodológicas, enriquecendo o debate. Quando a linguagem é mencionada, além de extrair seu conceito, obtemos indicações sobre seu papel na educação; ao justificar seu uso, compreendemos as concepções sobre a aula; e ao expor a relação entre professor, aluno e linguagem, revelam-se as teorias subjacentes e suas características.

7.2 O Berço da Fundamentação Teórico-Metodológica da Educação Geográfica

O ensino de Geografia tem sido alvo de muito questionamento e de debates, tanto com relação ao conteúdo, como no que tange à prática. Esse fato deriva de uma ciência que foi se constituindo, ao longo de sua história, com muitas incertezas relativamente à definição de seu objeto e no estabelecimento de métodos. É comum encontrar livros e artigos da área de ensino de Geografia que colocam em dúvida a superação da geografia tradicional. Para Moraes (2012, p. 118), a geografia seria

uma disciplina envolvida em profundo questionamento quanto a seu objeto e método, já há cerca de três décadas; uma disciplina que busca se livrar de paradigmas forjados em mais de cem anos de domínio absoluto do positivismo clássico. Uma disciplina que vem tentando, nos últimos anos, repensar sua prática à luz de encaminhamentos metodológicos anteriormente ignorados, como o marxismo, a fenomenologia, e mesmo o neopositivismo; uma disciplina que tem como memória incômoda certa ambiguidade em se aceitar como ciência natural ou social.

A Geografia, como componente curricular no Brasil, teve seu nascimento no início do século XX, quando o Colégio Pedro II foi inaugurado. Seu desenvolvimento, enquanto área acadêmica, se reflete no desenvolvimento da disciplina escolar. Dois momentos são importantes para considerar a evolução da disciplina: o período tradicional e o período da renovação.

A Geografia tradicional representa os estudos gerados no contexto de expansão imperialista (Prússia e França, século XIX) baseados no Positivismo, de modo que, deter o conhecimento minucioso do espaço era estratégia militar de dominação. Nesse contexto, a observação, a descrição e a mensuração dos elementos observáveis na paisagem faziam do ensino exercício mnemônico e enciclopédico.

Ela se realizou em dois âmbitos: como instrumento de poder dos Estados e como ideologia do nacionalismo patriótico, disseminada através do ensino enciclopédico e sem aplicação. Esse último âmbito foi denominado de *Geografia dos Professores*, por Yves Lacoste e servia para

mascarar sua utilidade prática na condução da guerra ou na organização do Estado (...) na medida em que ela anuncia uma nomenclatura e que inculca elementos do conhecimento enumerados sem ligação entre si (o relevo – o clima – a vegetação – a população) (...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória... (Lacoste, 1993, p. 32).

Com o território terrestre todo descoberto e dominado, na segunda metade do século XX, os princípios positivistas já não respondiam às complexidades do mundo, e a Geografia se aproximava cada vez mais da ciência humana. Nasceram, nesse período, conhecido como *renovação*, a Geografia pragmática, que critica a inoperância da Geografia tradicional, embora mantenha suas bases no neopositivismo; a Geografia da percepção, de bases comportamentalistas; e a Geografia crítica, que assume o conteúdo político do conhecimento.

Na Geografia crítica, há grande diversidade teórico-metodológica dentro da mesma unidade ética (oposição à realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente). Para Moraes (2007, p. 107),

o afastamento da Geografia Tradicional, com relação à Filosofia e as demais ciências, é unanimemente criticado, porém as teorias científicas e as posturas filosóficas, que cada um vai buscar para se aproximar da geografia nova, serão as mais variadas e antagônicas. Assim, conforme as propostas e perspectivas que cada autor vislumbra ou defende, cada uma possuirá um nível de questionamento, enfocará sua crítica do conhecimento tradicional num determinado ângulo, destacando aqueles pontos que melhor se adequem a introduzir sua proposta.

O ensino, diante dessas últimas mudanças, de forma variada, ora acompanhou-as e aproximou-se de alguma das três vertentes, ora manteve o propósito tradicionalista. Porém, os debates na área de ensino de Geografia, a partir desse momento, passaram a tomar o aluno como centro das atividades pedagógicas (em oposição ao professor no centro, como acontecia na Geografia tradicional) e seu ambiente de vida como conteúdo, acercando-se de um ensino mais regionalista e questionador.

As metodologias do ensino de Geografia passaram por importantes modificações com o objetivo de equilibrar forma e conteúdo. A transição do ensino mnemônico e enciclopédico do período da Geografia tradicional para o ensino crítico e regional do período da Geografia crítica é exemplo disso.

Quando a Geografia foi inserida no Brasil como componente curricular, no Colégio Pedro II, seu representante foi Carlos Miguel Delgado de Carvalho, que ingressou no Colégio em 1920 e escreveu, em 1925, o Livro *Methodologia do Ensino de Geographia – Introdução aos estudos da Geografia Moderna*.

Em virtude da sua aproximação com os postulados e com os educadores da Escola Nova, esse autor assumiu o cargo de membro do Conselho Nacional de Educação. Ainda na década de 1930 tornou-se o primeiro diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, permanecendo no cargo até 1935. Compondo esse mesmo grupo de intelectuais e defendendo piamente a sua postura nacionalista – ele entendia a escola como espaço da reprodução desse ideário – foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 (Albuquerque, 2011, p. 41).

Carvalho concebia a geografia como a ciência que estudava os habitats e propôs a valorização das origens do aluno e de seu lugar para o início das aulas. O estudo por regiões foi considerada sua maior contribuição para o ensino de Geografia e, desde então, os livros didáticos passaram a abandonar a perspectiva de ensino por estado. Sem dúvida, esse autor escolanovista influencia a área de ensino de Geografia até hoje.

Um dos ideais pedagógicos da Escola Nova é a pedagogia do *aprender a aprender*, que tem, segundo Duarte (2006), os seguintes posicionamentos valorativos: a aprendizagem desejável para o aluno é a que ele realiza por si mesmo; o aluno deve desenvolver um método próprio de aquisição de construção de conhecimento e não depender de conhecimentos já produzidos; qualquer atividade dirigida ao aluno deve partir de seu interesse e necessidade; a educação deve preparar os alunos para as mudanças da sociedade.

A esse tipo de perspectiva vem associar-se a desvalorização da função do professor e o desprestígio dos conhecimentos clássicos e universais em detrimento dos conhecimentos imediatos.

Ensinar Geografia é oferecer o domínio do referencial teórico produzido pela humanidade e levar o sujeito à condição do gênero humano. É preciso considerar, como já exposto, que a realidade objetiva independe do sujeito individual. Quando se nega a realidade objetiva e valorizam-se as percepções individuais, perpetua-se o irracionalismo – a crença, a sensação, o sentimento e a impressão passam a ter valor de verdade. Para Heller (2008, p. 49),

as ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado.

A pedagogia nova faz do indivíduo um ser biologizante e enaltece o aprender a aprender, transformando o objeto de ensino em ajustamento do sujeito às necessidades do fazer automático e cotidiano. A historicidade do sujeito é negada e abdica-se da indagação de pôr-se no mundo com objetivo maior, que ultrapasse o sentir e o precisar. Nessas pedagogias, substituiu-se o sujeito que é ensinado para o sujeito que aprende, valorizando-se os ambientes em detrimento das estratégias e do professor. Essa visão de aprendizagem tem se focado no instrumental, caracterizando as concepções de ensino-aprendizagem como instrumento didático e pedagógico.

Alguns professores e pesquisadores do ensino de Geografia denominaram técnicas,

instrumentos e recursos pedagógicos de *diferentes linguagens* para, aparentemente, sistematizar o conhecimento geográfico na sala de aula. Essas, assim denominadas *linguagens*, são, por exemplo, documentários, filmes, músicas, cordéis, mapas, imagens de satélite, história em quadrinho, trabalho de campo, internet, obra de arte, atlas, bonecos, mapas mentais, gincanas, laboratório, literatura, poesia, caminhada, teatro, charge, maquete.

Alguns estudos de metodologia do ensino de Geografia se baseiam nessa pedagogia do aprender a aprender e propõem, através das *diferentes linguagens* da Geografia, planos de aula ou atividades de sistematização do conteúdo. Muitas vezes, o objetivo de aplicação desse instrumento surge como recurso didático ou atrativo lúdico para elevar a participação e o interesse do aluno nas aulas, corroborando com as práticas do fazer. Para exemplificar, apresentam-se os excertos a seguir:

As diferentes linguagens proporcionam ao educador trabalhar os conteúdos articulados a uma técnica que facilitará a compreensão do aluno, sendo indispensável à formação do professor-educador para o uso desses recursos (linguagens de mapas, imagens e músicas). A ciência geográfica disponibiliza através de seu objeto de estudo, o espaço, à articulação com métodos didáticos que insira o aluno nesse processo de ensino-aprendizagem (Alves, 2016, p. 29).

O artigo analisou o uso de linguagens alternativas (TV/vídeo, fotografia, charge / cartum / histórias em quadrinhos e teatro/dramatização e a música) como subsídio às aulas de Geografia em uma escola estadual de Itabuna/BA. Foi constatado, através de questionários, que a maioria dos alunos gosta de participar de aulas em que o professor utiliza diferentes linguagens, pois, segundo eles, as aulas se tornam mais dinâmicas e agradáveis. A professora das turmas pesquisadas relatou através de entrevista, que utiliza a maioria das linguagens alternativas supracitadas de forma esporádica, mas que os alunos participam mais das aulas quando ela utiliza diferentes metodologias em suas aulas (Santos; Chiapetti, 2011, p. 167).

No primeiro exemplo, a autora relaciona *diferentes linguagens* com técnica e as compreende como recurso. Além disso, afirma que sua função seria a de facilitar a compreensão dos alunos no sentido das formas de ensinar e aprender, como metodologia. No exemplo seguinte, além de ampliar o erro conceitual para *linguagens alternativas*, os autores lhes atribuem a função de subsídio, apresentando-as como possibilidade de tornar a aula mais atrativa, interpretando-as como metodologia.

É razoável supor que a multiplicidade das formas de expressão concebidas pelos escolanovistas, na perspectiva idealista facilitadora que se aproxima num momento do relativismo e, em outro, de um certo naturalismo, nutriram a ideia de multiplicidade de linguagens. A Geografia, quando se propõe a ensinar, precisa de reflexão epistêmica (que, por que e como ensinar), ao invés de se concentrar apenas no conteúdo. A questão do como ensinar não é meramente didática, é definição da condição do aprender, sendo no equilíbrio

entre forma e conteúdo que ocorre o ensino-aprendizagem.

Os recursos didáticos são determinados pela compreensão epistemológica do objeto e do sujeito da aprendizagem, e não pelo instrumento. Quando apresenta diversos instrumentos e recursos didáticos como linguagem, a Geografia reproduz um problema conceitual e não apenas de questão terminológica. Considerando que a linguagem e pensamento são indissociáveis um do outro e que a linguagem é um conteúdo em si e não apenas instrumento decodificador, interessa saber a concepção epistemológica que sustenta as atividades do objeto do ensino de Geografia na música, por exemplo. Intriga, portanto, qual seriam a concepção e o real papel da linguagem para o ensino de Geografia.

As indagações iniciais que motivaram esta pesquisa surgiram em torno do questionamento da relação entre ensinar Geografia e ler e escrever. A compreensão de linguagem, enquanto estrutura organizadora do pensamento, revelou que a aprendizagem de determinado conteúdo é dependente do desenvolvimento da linguagem. A realização concreta da linguagem ocorre pela língua, e a forma mais direta de sua representação é a escrita, de modo que ler e escrever são atos fundamentais nesse contexto.

Ao entrar em contato com produções acadêmico-científicas da área de ensino de Geografia, percebemos que a relação entre 1. Linguagem e leitura e escrita e 2. Linguagem e pensamento não se manifestavam tão claramente nos textos, havendo distintas compreensões dos conceitos, gerando o questionamento sobre a concepção de linguagem.

7.3 O Rumo de “Linguagem” na Área de Ensino de Geografia

Indagados sobre o uso frequente dos termos “múltiplas, diferentes e alternativas linguagens” em diversos meios como artigos, grupos de estudos, linhas de pesquisa e Seminários e Congressos da área, nos dedicamos a entender como a Geografia compreendia e usava esses termos. Nessa oportunidade, buscamos artigos científicos disponíveis em periódicos de Linhas de Pesquisa de Pós-graduação e Universidades na área da Geografia e afins. Selecionamos 196 que citavam o termo “Linguagem” e seus correlatos como *corpus* empírico e analisamos o sentido atribuído em cada situação.

A síntese abaixo explica como os sentidos foram organizados em categorias, as quais concentram a maior quantidade de usos.

Temas:

1) Cartografia: o conjunto desses artigos tratavam de termos como linguagem, alfabetização, letramento cartográfico, leitura de mapas, alfabeto cartográfico, leitura de mundo e leitura da paisagem. Principalmente, se distinguiam em três sentidos para a ideia de “linguagem”:

a) Semiologia gráfica: os artigos que compreendem a cartografia como linguagem universal em que variáveis (significantes) de um mapa se organizam em sintaxe. Tese fundamentada pelos estudos de Jaques Bertin sobre Semiologia Gráfica.

b) Pensamento: os que compreendem o fato universal de que toda civilização se organiza por mapas e que o pensamento espacial é estrutura organizada que representa o pensar.

c) Visão de mundo: os que compreendem que o mapa é produto ideológico, ainda que confeccionado por linguagem monossêmica.

2) Geografia: grupo de artigos que usavam os termos linguagem geográfica, leitura de mundo, leitura da paisagem com maior aproximação ao sentido de discurso e interpretação.

a) Linguagem geográfica: seria a representação e condição do pensamento da geografia; como a disciplina debate e compreende o mundo: enquanto ciência geográfica, pensamento espacial e discurso.

b) Leitura de paisagem: como prática escolar, concebendo a paisagem como texto a partir do qual é possível extrair signos através de observação.

c) Leitura de mundo: interpretação, compreensão e criticidade do mundo.

3) Linguagens: reuniam-se os artigos que citavam o termo linguagem, no singular e plural, e os que vinham acompanhado de algum adjetivo de referência como linguagem fotográfica, por exemplo.

a) Linguagem: poucos artigos estavam embasados por teorias para tratar do sentido da linguagem utilizado (Merleau Ponty, Sartre, Spinoza, Vigotski, Humboldt, Pierce e Sandmann, Tung-Sun, Bakhtin, Heidegger, Bourdieu e Elias).

b) Linguagens: relacionado à inflação de produtos culturais existentes e atualizados que estão sendo utilizados como estratégia de ensino, na maioria das vezes.

c) Linguagem + adjetivo: conferem especialidade, referindo-se geralmente a algum objeto semiótico ou forma de expressão e, ainda, estilo específico. Estavam relacionados à

semiótica, discurso, linguística, formas de dizer, informática, cultura, comunicação e audiovisual.

Figura 1 – Categorias de análise e os sentidos atribuídos à linguagem.



Fonte: Os autores (2024).

Verificou-se, diante de tantos termos e tantos sentidos atribuídos à “linguagem”, que não há absolutamente consenso na área quanto ao seu significado e, o mais relevante, a pouca ou nenhuma preocupação em contextualizar o termo, indicando que o concebem como se fosse óbvio, sem a necessidade de explicação.

Percebem-se, também, equívocos acerca de termos específicos, como alfabetização, letramento e leitura, que orbitavam o sema central “Linguagem”. Alguns trabalhos estabeleciam certa analogia com o ensino da língua, sugerindo que, se para compreender a língua haveria um processo de codificação e decodificação, para compreender o mapa ocorreria dinâmica semelhante, sem considerar a distinção de natureza dos processos.

Além disso, erroneamente, a maioria dos artigos que operava com o conceito de letramento, interpretava-o como uma espécie de superação da alfabetização, de modo que o sujeito alfabetizado seria aquele que faz uso social da língua, e não aquele que aprende o bê-a-bá; portanto, por analogia, o ensino da cartografia deveria focar em ensinar o mapa em sua função social, e não se pautar em ensinar a fazer e interpretar mapas, considerando essa última forma de ensino como ultrapassada, assim como a alfabetização. Corroborando a impropriedade dessa analogia, o maior erro nesse pensamento estava em fundamentar o argumento com base nas teses de Magda Soares, nome expoente para o tema, que nunca

estabeleceu tal compreensão de alfabetização e letramento, ao contrário, define-os como processos indissociáveis e complementares.

Percebemos, imediatamente, evidente inflação terminológica quando listamos 193 termos, mais ou menos próximos de “linguagem”, demonstrando pouca precisão no uso dessas palavras e incômoda inflação conceitual, em que um mesmo termo recebia múltiplos sentidos, sem rigor de se contextualizar.

Verificamos também grande quantidade de usos do termo em questão, principalmente na associação com estratégias de ensino, tendendo a colocar “linguagem” no campo muito mais das metodologias de ensino que no das epistemologias, quando linguagem está inserida no debate sobre desenvolvimento da aprendizagem (as expressões linguagem cartográfica e linguagem cinematográfica, por exemplo, eram usadas para abordar determinado tema geográfico e, ao mesmo tempo, quando relatavam distintos materiais selecionados para determinada aula, como fotografias, maquetes e charge, eram concebidas como “linguagens”).

O erro em afirmar que se está trabalhando com linguagem, quando, na verdade, se está trabalhando com estratégias de ensino supõe certa concepção de formação. Nesse contexto, o aluno precisa formar-se para o mundo prático, com ênfase na cotidianidade; suas necessidades e suas modificações e a aprendizagem do manuseio de determinados produtos da cultura contemporânea têm a mesma ou mais importância que o conteúdo científico e histórico. Essa aprendizagem baseada em pôr no contexto torna o estudante flexível ao mercado de trabalho atual; exigir conhecimentos de novas tecnologias faria dele um polivalente, em detrimento da formação politécnica, na qual a pessoa se apropria das objetivações da humanidade (Kuenzer, 2002).

Dar mais importância ao instrumento que ao objeto de estudo revela um problema grave na educação, já que é a concepção epistemológica que se tem de educação, aluno, professor e conhecimento que determina os métodos didáticos.

A função da escola deve ser a de tirar o sujeito do contexto (promover o pensamento descontextualizado, universal), e não ao contrário, como propõe a propugna dos artigos. O trabalho intelectual na escola com o saber sistematizado, não utilitarista, permite ao aluno perceber-se como sujeito da cultura, elevando-se além da vida cotidiana e adentrando o humano-genérico (Heller, 2008) e, só assim, se apropria verdadeiramente de seu cotidiano. A leitura e a escrita são responsáveis por facultar ao indivíduo o trato com o conhecimento universal e permitem ao sujeito reconhecer e pôr-se nele.

É bastante razoável admitir, do ponto de vista da ciência e da formação intelectual, a

inter-relação entre os campos do conhecimento, conhecida por interdisciplinaridade. E é evidente que pode se trabalhar com música na perspectiva da interdisciplinaridade e usar uma fotografia no esforço pedagógico de organização do pensamento geográfico (satélite e paisagem são bons exemplos). Mas, é preciso entender que ensinar Geografia não é ensinar música, nem fazer a pessoa ficar interessada, por meio de recursos do cotidiano do senso comum, em um objeto da ciência. Há limites para essa aproximação.

Há, claro, que mencionar trabalhos importantes que se dedicaram exatamente a avaliar a contribuição direta do ensino de Geografia no processo de alfabetização da criança, como a discussão que a professora Dra. Helena Copetti Callai (2005) apresentou acerca do lugar da Geografia nos anos iniciais da aprendizagem escolar, buscando relacionar a alfabetização e a alfabetização espacial.

Ao chegar à escola, ela vai aprender a ler as palavras, mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo? A par do prazer de saber ler a palavra e saber escrevê-la, podemos acrescentar o desafio de ter prazer em compreender o significado social da palavra – o que significa ler para além da palavra em si, percebendo o conteúdo social que ela traz, e, mais ainda, aprender a produzir o próprio pensamento que será expresso por meio da escrita. E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. Compreender a escrita como o resultado do pensamento elaborado particularmente por cada pessoa é diferente de simplesmente escrever copiando (Callai, 2005, p. 233).

Diferentemente dos trabalhos que mencionam os termos em direta metáfora, sem que se explique o porquê disso, a autora, ainda que realize aproximações com a língua estabelecendo relações com os termos “ler a paisagem, ler o mundo e alfabetização espacial”, se dedica a pensar sobre o desenvolvimento da linguagem no aluno de forma ampla, assumindo essa responsabilidade.

A reflexão que Callai traz em seu artigo evidencia importante característica das aprendizagens iniciais da língua e, por consequência, do desenvolvimento da linguagem, nessa fase de alfabetização. É comum, nesse período, estar presente o processo de codificação e decodificação e a ele estar associada a finalidade de proporcionar/realizar a leitura. No entanto, pouco se fala sobre os conhecimentos que colaboram com a melhor leitura, apenas que a leitura leva ao conhecimento.

Na escola, aprende-se a ler (sistema alfabético da escrita), mas, além disso, o aluno lê para aprender, distanciando-se do signo e levando conhecimento ao texto (Rockwell, 1985). Ler não necessariamente implica apropriação do conteúdo; ao contrário, quanto maior for a capacidade de pensamento do indivíduo, maior será sua capacidade leitora e de escrita. Portanto, ler e escrever não são apenas requisitos para o conhecimento, são o conhecimento

em si; ler é formação, e não simples instrumento (Britto, 2015).

Nesse sentido, Callai (2005) defende que o papel da Geografia nos anos iniciais da escolarização, etapa em que o aluno está aprendendo a ler, seja exatamente o de proporcionar conhecimentos do mundo, na perspectiva geográfica, para que ele possa ter mais recursos para decodificar as palavras, para se tornar melhor leitor.

7.4 O Rumo De “Linguagem” na BNCC

Na BNCC, foram encontradas semelhantes inflações acerca dos termos em estudo. Na área de Ciências Humanas, que comporta os componentes Geografia e História, temos, no texto introdutório do Ensino Fundamental, três momentos em que aparece o termo “linguagem”, demonstrando a mesma confusão de sentidos acima apresentada.

Nessa área, os conceitos fundamentais são o tempo e o espaço. Estabelece-se que desenvolver o raciocínio espaço-temporal é condição para que o aluno compreenda as ações humanas ao longo do tempo, considerando-se responsável pelo conhecimento produzido e agente das transformações sociais e naturais. E, nesse sentido, assume que “a exploração das noções de espaço e tempo deve se dar por meio de diferentes linguagens, de forma a permitir que os alunos se tornem produtores e leitores de mapas dos mais variados lugares vividos, concebidos e percebidos” (Brasil, 2018, p. 353).

Na sequência, o documento segue descrevendo como a Geografia e a História devem atuar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Na parte dos anos finais, afirma-se que os indivíduos estão inseridos em um mundo de constantes movimentações (de pessoas e objetos) com constante comunicação e que, por isso,

faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas (Brasil, 2018, p. 353).

O texto finaliza elencando as Competências Específicas de Ciências Humanas; na sétima Competência encontra-se o termo “linguagem cartográfica, gráfica e iconográfica”:

7. Utilizar as linguagens cartográficas, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (Brasil, 2018, p. 357).

Nesses três momentos, tem-se que, primeiramente, “linguagens” é o que vai permitir alcançar a noção de tempo e espaço e, mesmo sem dizer o que seja, presume-se que esteja relacionado à “linguagem cartográfica”, porque, na sequência, define-se que o intuito é formar produtores e leitores de mapas. Depois, afirma-se que usar “diferentes linguagens” é uma habilidade e que “linguagens” seriam as distintas formas de comunicar as coisas do mundo, sendo a cartografia uma delas. Por fim, nas Competências, elencam-se três “linguagens” como componentes do raciocínio espaço-temporal, definindo que o mapa, o gráfico e a imagem seriam objetos/produtos com informações que contribuem para o pensar. Nessa passagem, tem-se linguagem, simultaneamente, como instrumento de estudo, formas de expressão/interação e objetos/produtos que reúnem determinadas características.

No subitem específico da Geografia, encontram-se as Unidades Temáticas, que vão se desmembrar em unidades do conhecimento com suas respectivas habilidades. São cinco Unidades: 1. O sujeito e seu lugar no mundo; 2. Conexões e escalas; 3. Mundo do trabalho; 4. Formas de representação e pensamento espacial e; 5. Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Na primeira, o foco é pertencimento e identidade e, de forma descolada do texto, define-se que

ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial) (Brasil, 2018, p. 362).

Inicialmente, entende-se que, pelo que aparece entre parênteses, na forma de um aposto explicativo, as “várias linguagens” seriam, ao mesmo tempo, forma de representação e forma de pensamento, aproximando-se da área da cartografia, identificada por “linguagem cartográfica”. No entanto, há que chamar a atenção para o fato de que, nessa passagem, o raciocínio geográfico promoveria a “alfabetização cartográfica e a aprendizagem das várias linguagens”, e não o contrário.

No entanto, saber elaborar e interpretar um mapa – objetos da dita alfabetização – contribui para o raciocínio e não o inverso, pois, para comparar, conectar, diferenciar, ordenar e reconhecer a distribuição, extensão ou localização dos fenômenos geográficos (que são os sete princípios do raciocínio geográfico), o aluno precisa familiarizar-se com as representações cartográficas.

Na quarta unidade – Formas de representação e pensamento espacial –, título que corresponde à própria definição de “linguagens” da unidade primeira, a abordagem de “linguagens” afasta-se dessa definição, relacionando-se àquela que retira o protagonismo da

cartografia e insere o mapa no conjunto maior de produtos e objetos da cultura que contribuem para a compreensão de determinado assunto de interesse.

Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades (Brasil, 2018, p. 363).

Nessa Unidade, o sentido de “linguagens” está no conjunto dos produtos que auxiliam na interpretação das coisas do mundo, aqui chamada de “leitura de mundo”, considerando-os todos objetos que carregam consigo uma informação a ser interpretada.

Por fim, quando são apresentadas as Competências Específicas da Geografia, “Linguagens” retoma seu lugar associado a mapas e gráficos: “4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (Brasil, 2018, p. 366).

Vê-se, portanto, que, no componente curricular da Geografia, “linguagens” transita, principalmente, entre estar próxima da cartografia – linguagem cartográfica – e estar próxima dos produtos da cultura – diferentes linguagens.

Como a BNCC une os componentes curriculares geografia e história sob o rótulo “Área de humanidades”, interessa saber se o conceito de linguagem para a área de história convergia ao da geografia, corroborando o que seria um núcleo comum das humanidades. Contudo, o que se percebe é que, na parte específica do componente curricular História, são inseridos dois novos sentidos a “linguagens”, relacionando-os a diferentes formas de registros e a diferentes manifestações culturais de cada povo.

No texto introdutório do componente história, assume-se que “o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (Brasil, 2018, p. 397), chamando de “linguagens” as muitas formas que um povo pode registrar sua cultura.

Os diferentes saberes produzidos pelos povos são estudados pela história através de processos (identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de objeto) que estimulam o pensamento. Na comparação, assume-se que a análise da pintura corporal de

povos indígenas originários e da população urbana pode revelar o funcionamento das diferentes sociedades.

Indagações sobre, por exemplo, as origens das tintas utilizadas, os instrumentos para a realização da pintura e o tempo de duração dos desenhos no corpo esclarecem sobre os deslocamentos necessários para a obtenção de tinta, as classificações sociais sugeridas pelos desenhos ou, ainda, a natureza da comunicação contida no desenho corporal (Brasil, 2018, p. 399).

Desse modo, as diferentes “linguagens” para esse componente curricular projetam as muitas formas de as civilizações compreenderem o mundo, contribuindo para constatar que existiriam formas diversas de perceber e representar a realidade.

A existência de diferentes linguagens pode ser explicada pela análise, por exemplo, de sistemas numéricos utilizados por distintas culturas. Compreender a enorme variedade de sistemas (com base um, com base dois, com base dez etc.) é um bom exercício, assim como refletir sobre as ideias de adição, subtração, multiplicação e divisão, evitando um olhar universalizante para os números (Brasil, 2018, p. 403).

Ademais, quando se oferece outro exemplo, para além do número – expressão corporal, sonora ou degustativa –, assume-se que isso seria uma forma de comunicação, no sentido de ser outra possibilidade de manifestar costumes.

Não são apenas os sistemas numéricos que explicam variações de linguagem. Existem inúmeras maneiras de se comunicar por meio de expressões corporais, sonoras ou gustativas – como o que se come ou não se come. No Brasil, por exemplo, não se comem cachorros; prefere-se carne de vaca ou uma dieta à base de vegetais. Por quê? E a cobra, é uma boa opção para quem? Essas descobertas simples resultam em um aprimoramento dos mecanismos de comunicação e se constituem, posteriormente, no substrato para a elaboração do diálogo e da resolução de conflitos (Brasil, 2018, p. 404).

Quando se compreende que essa “comunicação” é fundamental para o diálogo, estão considerando a importância de conhecer as características do interlocutor, do objeto em interação.

As “linguagens”, usadas no sentido de características marcantes dos povos que podem ser identificadas, reconhecidas, descobertas, estudadas, são parte das bases epistemológicas do componente curricular, tamanha sua importância.

A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula (Brasil, 2018, p. 400).

Além disso, a questão tem lugar de destaque nas Competências Específicas de História, assumindo “linguagens” enquanto manifestações.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (Brasil, 2018, p. 401).

Apenas em dois momentos, no componente curricular da História, “linguagens” está sendo usada no sentido mais específico de registro. Depois de se apresentar exemplo sobre a pintura corporal, dentro do processo da comparação, há menção a como a matemática contribuiria para facilitar as comparações:

Por meio de uma outra linguagem, por exemplo, a matemática, podemos comparar para ver melhor semelhanças e diferenças, elaborando gráficos e tabelas, comparando quantidades e proporções (mortalidade infantil, renda, postos de trabalho etc.) e, também, analisando possíveis desvios das informações contidas nesses gráficos e tabelas (Brasil, 2018, p. 399).

Nesse excerto, embora antes o sentido de linguagem fosse o de manifestações da cultura, o sentido agora está em formas de organizar determinados registros, informações, com o auxílio de gráficos e tabelas.

Com esse mesmo sentido, “linguagens” se oferece em uma das unidades temáticas da História, cujo título é “Registros da história: linguagens e culturas”, momento em que se considera a relação entre história oral e escrita – “As tradições orais e a valorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias” (Brasil, 2018, p. 414).

Chama a atenção o fato de que, embora o sentido mais recorrente, quando se usa o termo “linguagens”, seja o das formas de manifestação da cultura, ora ele aparece como objeto fonte dos estudos, ora está sendo usado como a resultante das análises realizadas. Nos anos finais, existem três procedimentos básicos para o processo de ensino e aprendizagem e entre eles está:

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens (Brasil, 2018, p. 416).

As “linguagens”, nesse momento, servem para a crítica a determinados registros ou documentos históricos. No entanto, no procedimento terceiro, que diz respeito às diferentes versões de um mesmo acontecimento, considera-se “linguagem” o material primário a ser analisado, como o registro do fenômeno em si. Sugere-se assim que, a partir do material fonte, estabeleçam-se proposições para o caso, como exemplificado com o canhão Cristiano (troféu de guerra):

São evidentes e justificáveis as diferenças do olhar brasileiro e do olhar paraguaio sobre ela. Como símbolo da vitória, os brasileiros trouxeram para o seu território um troféu de guerra: um canhão chamado “canhão cristiano”, feito com os sinos derretidos de igrejas do país vizinho, derrotado na guerra. Hoje, o artefato integra o acervo do Museu Histórico do Rio de Janeiro. Qual é a relação entre esse objeto e a soberania nacional? Por que o canhão não foi devolvido, apesar das inúmeras solicitações do governo paraguaio? O que ele significava ontem? E o que significa hoje? Interpretações podem ser elaboradas em diferentes linguagens? Como? (Brasil, 2018, p. 418).

Finalmente, indaga-se se o objeto pode ser alvo de interpretações, afirmando que ele em si possui mensagem, conteúdo, informação e, portanto, representa algo que pode ser estudado e levar a diversas proposições.

7.5 Considerações Finais

Era do nosso objetivo investigar como a área e, especialmente, como o componente curricular Geografia estaria usando o termo, uma vez que investigamos no curso do Mestrado qual seria o conceito de Linguagem para a área de ensino de Geografia no Brasil.

Perquirindo os termos em torno de “linguagem” e seus respectivos sentidos, com o objetivo de investigar o conceito de linguagem para a área de Ciências Humanas e Sociais da BNCC, constatou-se que há inflação tanto terminológica (variados termos usados para referir-se ao mesmo fenômeno – linguagens, linguagem gráfica, alfabetização cartográfica, por exemplo), quanto conceitual (variados sentidos para o termo “linguagem” – formas de expressão, produtos ou manifestações da cultura, formas de registro, por exemplo).

No componente curricular da Geografia, encontram-se como sentidos de linguagem os diversos produtos da cultura, formas de expressão/interação, instrumento de estudo e sistema de representação gráfica. No componente curricular da História, encontram-se os sentidos de diferentes formas de registros e diferentes manifestações culturais de cada povo.

As áreas reunidas sob a marca do humano, que deveriam convergir em compreensões acerca daquilo que mais caracteriza a humanidade, que é a linguagem, se apresentam de forma dissonante quando citam o termo. O esforço feito no documento para unir Geografia e História é diluído na evidente falta de consenso sobre o conceito de linguagem, sobre uma das características humanas.

Aparentemente, na área das humanidades, os termos utilizados em torno de “linguagem” não cumprem função na consistência epistemológica do componente em si, parece atender mais a modismos da língua que a questões de fundamento. Ou ainda, estão mais próximas dos assuntos metodológicos da disciplina, relacionando o termo “linguagem” e

seus termos correlatos a estratégias de ensino.

A linguagem tem papel crucial na aprendizagem e preocupar-se, na atividade escolar, com seu desenvolvimento é o ponto de partida para a educação, e não o contrário. A linguagem, tomada como produto da cultura leva a educação para outra vertente, a dos meios (pulando o fator inicial e essencial pedagógico, que é o pensamento e focando em recursos metodológicos).

O principal documento curricular do país, que se estabelece como normativo sob a forma de lei, que é (ou deveria ser) o guia para a ação docente de todas as aulas da Educação Básica, apresenta importante fragilidade conceitual em tema tão caro às humanidades, e seu papel, que deveria ser o de orientar os profissionais, sobretudo os recém-formados, os prejudica.

Usar a mesma palavra linguagem para objetos díspares e de natureza distinta sugerindo contiguidade (por analogia) não contribui para a compreensão dos objetos epistemológicos envolvidos na questão, não implica nem ampliação do conhecimento nem maior compreensão do real. Apenas confunde.

O que se propõe âncora está à deriva.

O que se propõe farol desnor-teia.

8 CONSIDERAÇÕES ÚLTIMAS

Com o objetivo de investigar o conceito de linguagem para a área da educação, optamos por elevar a Base Nacional Comum Curricular enquanto objeto empírico da pesquisa sob a perspectiva da Micro-história. Buscamos os termos em torno “linguagem” e termos correlatos mencionados no documento, forma explícita e implícita, e os analisamos por meio de estratégia de inquirição, inspiradas no método Indiciário de Carlo Gizburg.

Reiteramos que não se pretendeu apresentar definição alguma de linguagem, ainda que o tenhamos feito para situar as abordagens críticas. De igual modo, não foi pretensão deste trabalho fazer a crítica sobre os usos da língua ou suas mudanças e transformações, tampouco avaliar as ações pedagógicas propostas sob a rubrica de “linguagem”.

Nessa pesquisa, nos propomos a extrair o conceito de “linguagem” quando determinada área alude a esse termo em seu campo, a partir de excertos da BNCC. Em nossas buscas, se evidenciou que não há, no documento, nenhuma definição de linguagem ou explicação sobre o sentido atribuído, com exceção de uma única menção na área de Linguagens em que se assume a abordagem de linguagem advinda dos Parâmetros Curriculares Nacionais (viés discursivo-enunciativo), embora tal inclinação não se efetive por completo.

Constatamos uma inflação terminológica no entorno de “linguagem”, por dela se derivarem termos associados e correlatos, sejam as expressões no plural (múltiplas ou diferentes linguagens) ou as adjetivadas (linguagem cinematográfica, cartográfica, corporal), ou, ainda, os termos em aproximação semântica (língua, leitura, alfabetização, letramento).

Em sua maioria, as menções são citações descuidadas nas quais termos são usados quase como que na falta imediata de outro, de forma despreziosa. No entanto, demonstramos como a falta de rigor e o uso indiscriminados das metáforas pode levar ao erro conceitual.

Muitos e variados foram os sentidos atribuídos aos termos identificados em nossa análise. “Linguagem” foi compreendida enquanto língua, comunicação, transferência de informação, comando, código, símbolo, expressão, signo, representação, discurso, mensagem.

A partir desse real aparente, múltiplo e confuso, compreendemos que os termos orbitavam com “linguagem” na medida em que se elegia um elemento metafórico entre eles, de maior ou menor força de analogia, construindo diferentes sistemas, condicionados ao elemento fonte de atração gravitacional.

A maioria das órbitas se davam por uso metafórico do termo com algum elemento característico de “linguagem”. Fato que evidenciou que linguagem, em sua essência enquanto estrutura do cérebro, não é conceito caro às áreas estudadas, tendo em vista que as menções poderiam ser substituídas por outras, sem prejuízo de sentido.

Além do termo “linguagem” e seus correlatos serem tratados como se fossem óbvios, isentos de explicação, as aproximações mais ou menos metafóricas, destituía o fundamento epistemológico para a aprendizagem em detrimento do fazer, imprimindo ao termo caráter mais metodológico.

As inflações terminológica e conceitual em torno de “linguagem” na BNCC expuseram um documento confuso e fragmentado, contudo as análises evidenciaram a forte influência da semiótica nos usos desses termos; o fetichismo da tecnologia associados às “linguagens” passa a determinar o ensino de seus aparatos no currículo; a preferência da forma e detrimento do conteúdo.

Ademais, os sentidos oferecidos aos termos em órbita de “linguagem” revelaram um documento alinhado com ideais neoliberais de educação, elencando como objetivo pedagógico a formação do aluno que contemple as necessidades mercadológicas, o tornando flexível às constantes demandas oriundas da reprodução do capital.

A BNCC, cujo discurso oficial teria a função de guiar a ação escolar, propondo um currículo comum capaz de apoiar o trabalho docente, acaba por desorientar o processo, uma vez que apresenta desalinhamento interno e conceitos equivocados.

Consideramos avançar na contribuição dos estudos da educação na abordagem para a constatação e conformação do problema, pouco abordado na área; fortalecendo o tema enquanto problema e objeto próprios da área da educação; iluminando a importância da linguagem para a constituição do indivíduo em formação; e, por fim, oferecendo caminho metodológico para o estudo de dados ocultos em análise documental.

Faltamos, contudo, com a análise integral da Base, pois, ainda que consideremos que os artigos escolhidos abordaram o problema de forma consistente e completa, os termos localizados nos componentes de Educação Física, Língua Inglesa, Ensino Religioso e Ciências, resultariam em análises igualmente interessantes.

Deixamos registrado o anseio por um estudo maior que consiga percorrer historicamente o significado de linguagem, identificando o momento em que linguagem deixou de ser *linguagem* para ser essas outras coisas todas, para, com isso, organizar as palavras em órbita e reencontrar o rumo de linguagem.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE ROJAS, C. A. **Micro-história italiana**: modo de uso. Tradução Jurandir Malerba. Londrina: Eduel, 2012.

ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29/29>. Acesso em: 13 jan. 2017.

ALVES, C. C. E. Ensino de geografia e suas diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem: perspectivas para a educação básica e geográfica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. 27-34, fev. 2016. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/453>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cena dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.) **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

BORGES NETO, J. Música é linguagem? **Revista Eletrônica de Musicologia**, Paraná, v. 9, out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/borges.html>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 de abril de 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construção curricular na Educação Infantil**: algumas considerações. Brasília, 2018 b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/2.BNCC_EI_Forma%C3%A7%C3%A3o_1PDF.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 02 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4>. Acesso em: 12 de junho de 2024.

BRIKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus, 1989.

BRITTO, L. P. L. Leitura: Acepções, Sentidos e Valor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 18–31, 2012. DOI: 10.14572/nuances.v21i22.1619. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1619>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRITTO, L. P. L. **Ao revés do avesso**: Leitura e formação. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BRUM, M. H.; FUZER, C. Representações de letramento na BNCC para o Ensino Fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 161–184, 2019. DOI: 10.26512/rhla.v18i1.23513. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23513>. Acesso em: 16 abril. 2024.

BRUNIERI, H.T. S. Base Nacional Comum Curricular e Gramática: das controvérsias do currículo ao ensino de Língua Portuguesa. **Currículo Sem Fronteira**, v. 22, e1836, 2022. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/brunieri.pdf>. Acesso em: 1º de março de 2024.

CALLAI, H. P. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 de janeiro de 2019.

CESCHIM, B.; GANIKO-DUTRA, M.; CALDEIRA, A. M. de A. Relação pensamento-linguagem e as distorções conceituais no ensino de biologia. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 26, e20068, 2020.

CHOMSKY, N. Novos horizontes no estudo da linguagem. *In*: CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução: Marco Antônio Sant’Anna. São Paulo: Editora UNESP, 2005 [2000].

DUARTE, N. Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 99-116, jan./jun. 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10579>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 mai. 2016.

DUARTE, N. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 21 jul. 2024.

ESTEVES, M. G. **O problema de linguagem no ensino de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

FEENBERG, A. Do essencialismo ao construtivismo: a filosofia da tecnologia em uma encruzilhada Trad. Augstin Apaza: *In*: NEDER, R. T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/ Capes, 2010c.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Tradução de Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Tradução de S. T. Muchail. São Paulo: Martins fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008. (Leituras filosóficas).

FRANCHI, C. Linguagem - Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 22, 2012. DOI: 10.20396/cel.v22i0.8636893. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636893>. Acesso em: 8 jul. 2020.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação de trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. F.; NEVES, Lúcia W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

GANIKO-DUTRA, M. Caldeira, A. M. de A. Relação Pensamento Linguagem do Termo “Informação Genética” no Ensino de Biologia: uma Síntese das Concepções de Professores de Ciências Biológicas em Formação. **Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** referente ao ISBN 978-85-61702-70-0. Goiás 2020

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. Ed. São Pulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 18, n. 20, p. p. 77-85, dez. 2002. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2099>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização e letramento**. O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011, p.13-32.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: Geraldi, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. Port. 25–34 / Eng. 28, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia das Letras, 1989a.

GINZBURG, C. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, C.; CASTELNUOVO, E.; PONI, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989b. p. 169-178.

GINZBURG, C. **Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GINZBURG, C. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, C. **Os Andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GINZBURG, C. **História noturna**: decifrando o sabá. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso: teoria e análise. *Letras, [S. l.]*, n. 54, p. p. 69, 2017. DOI: 10.5902/2176148529571. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/29571>. Acesso em: 8 jul. 2023.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 124 p. 2 v. (Interpretações da História do homem).

INEP. Ministério da Educação. **Matriz de Referência do ENEM**. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 3 de julho de 2019.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório Final**. Brasília: INEP/MEC, 1998. Disponível em: download.inep.gov.br/download/enem/1998/relatório/EnemRelatorioFinal.doc. Acesso em: 13 de julho de 2019.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, 2002.

LACOSTE, Y. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papirus, 1993.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Ed.). **A Escrita da história**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992. p. 133-166.

LIMA, Carlos Cirne. Sobre Macacos, Abelhas e a Linguagem. **Intuitio**, v. 1, n. 2, p. 3-10, 2008.

MACHADO, N. J. **Matemática e realidade**: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática. Editora Cortez, São Paulo, 1987.

MARCONDES, D. **Textos básicos de linguagem**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 23-37, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31esp.1.8280. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8280>. Acesso em: 21 jul. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. A Educação Física enquanto linguagem. In: _____. **Educação Física na adolescência: Construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 14-17, 2000.

MATURANA, H. R. **Desde la biología a la psicología**. 4. ed. Santiago: Editorial Universitaria, 2006.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007. 152 p.

MORAES, A. C. R. Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. In: OLIVEIRA, A. U. de. **Para onde vai o ensino de geografia?** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

NACARATO, A. M.; MOREIRA, K. G. A formação compartilhada do futuro professor que ensinará matemática: contrapontos à BNC-formação. **Revista de Educação Matemática**, v. 19, n. Edição Especial, pp. 1-21, e022005, 2022. Acesso em: 08 mar. 2024.

NASCIMENTO, A. N. D.; ARAÚJO, D. L. D. Conceitos Estruturantes acerca do Conhecimento Linguístico em duas versões da BNCC: Aproximações E Distanciamentos. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022 e27027.

NASCIMENTO, M. C.; ARAÚJO, D. L. A. De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC. Instrumento: **Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Juiz de fora, v. 20, n.1. jan/jun de 2018. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2018.v20.19111>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19111>. Acesso em: 10 de abril de 2024.

NEDER, R.T. (Org.) **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. 2.ed. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina, 2013.

NOVAES, H., DAGNINO, R. O fetiche da Tecnologia. **Org & Demo**, v. 5, n. 2, p.189-210, 2004. Doi: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2004.v5n2.411>. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2004.v5n2.411>. Acesso em: 2 de março de 2024.

ORLANDI, L. B. L. O problema da pesquisa em educação In: FIGUEIREDO, G. OLIVEIRA, F. B.; MAGIOLINO, L. L. S. (Orgs). **Flutuações da pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Appris, 2018.

PECORA, A. Literatura como ato irreduzível a conhecimento. **Remate de Males**, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 307–312, 2014. DOI: 10.20396/remate.v34i2.8635849. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635849>. Acesso em: 16 jun. 2024.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p.

PIETRI, E. de. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, núm. 43, p. 70-83, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27514256005.pdf>. Acesso em: 2 de julho de 2019.

PILATI, E. **Linguística, Gramática e Aprendizagem ativa**. 2ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2017.

PILATI, E. N. da S.; WEISSHEIMER, J.; PRADO, A. P. O. do. Os conceitos de língua e de leitura presentes na BNCC auxiliam os professores da educação básica brasileira?. **Scripta**, v. 27, n. 59, p. 67-91, 27 jun. 2023.

REMONTE, J. G. **Linguagem corporal: O que é isso, companheiro?** Artigo publicado em meio eletrônico http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/coluna_livre/id250302.htm acesso 17/1/5, 2005.

ROCKWELL, E. Os usos escolares da língua escrita. **Cad. Pesq**, São Paulo, n. 52, p. 85-95, fev. 1985.

ROJAS, C. A. **Micro-história italiana: modo de uso**. Tradução Jurandir Malerba. Londrina: Eduel, 2012.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas – caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleções primeiros passos)

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

SANTOS, R. C. E. S.; CHIAPETTI, R. J. N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, set/dez. 2011.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 5 v. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 1995.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **A história das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Memórias da Educação).

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. DOI: 10.21573/vol29n22013.43520. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SOUZA, D. L. de. **Educação física na área das linguagens: ferramentas para entender e trabalhar a linguagem corporal**. São Paulo: Dialética, 2023.

VAINFAS, R. **Micro-história: os protagonistas anônimos da História**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VEREZA, S. C. O Lócus da Metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**, 2010, n. 41, p. 199 - 212.

VEREZA, S. “Metáfora é que nem...”: cognição e discurso na metáfora situada. **Signo**, v. 38, n. 65, p. 2-21, 4 jul. 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009, 496 p.

VOLÓCHINOV, V. N. (Do Círculo de Bakhtin) Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/ língua (1930). *In*: **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Org. Trad., Ensaios introd. e Notas Sheila Grillo; Ekaterina Américo. São Paulo: 34, 2019, p. 234-265.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Gardini Vasconcelos, São Paulo: Boitempo, 2005.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. Col. Os pensadores. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural. 1979.

WITTGENSTEIN, L. **O Livro Azul**. Tradução de Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, 1992.



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

ATA Nº 13

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede - Polo Santarém, apresentada pela discente Marcella Gomes Esteves, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto, da Linha de Pesquisa Saberes, linguagem e educação, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia.

Aos vinte nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro, às 15h00min, em sala on-line, reuniu-se a comissão examinadora para avaliar a discente Marcella Gomes Esteves pela apresentação da Tese intitulada A QUESTÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO – problemas e implicações conceituais e metodológicos. A comissão examinadora foi composta, segundo o que determina o regimento do PGEDA, pelos docentes: Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto (Presidente); Profa. Dra. Rosângela Pedralli (avaliadora externa); Prof. Dr. João Wanderley Geraldi (avaliador externo); Prof. Dr. José Vicente de Souza Aguiar (avaliador externo); e Profa Dra. Sinara Almeida da Costa (avaliadora interna). Após a apresentação da discente, concedeu-se a palavra aos examinadores para arguição, tendo a candidata respondido devidamente aos questionamentos formulados. Em seguida, reuniu-se a comissão examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o parecer APROVADO, com louvor. Ficou estabelecido o prazo de 60 dias para a entrega da versão final. Nada mais havendo a tratar, o presidente da banca examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente ata, devidamente assinada pela presidente, examinadores e discente.

Dr. JOÃO WANDERLEY GERALDI, UNICAMP
Examinador Externo à Instituição

Dra. ROSÂNGELA PEDRALLI, UFSC
Examinadora Externa à Instituição



Documento assinado digitalmente
Rosângela Pedralli
Data: 13/09/2024 15:05:30-0300
CPF: ***.089.020-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Dr. JOSÉ VICENTE DE SOUZA AGUIAR, UFAM
Examinador Interno ao programa

gov.br

Documento assinado digitalmente
JOSE VICENTE DE SOUZA AGUIAR
Data: 15/09/2024 16:20:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. SINARA ALMEIDA DA COSTA, UFOPA
Examinadora Interna ao programa

gov.br

Documento assinado digitalmente
SINARA ALMEIDA DA COSTA
Data: 18/09/2024 07:22:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO, UFOPA
Presidente

gov.br

Documento assinado digitalmente
LUIZ PERCIVAL LEME BRITTO
Data: 30/08/2024 09:25:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARCELLA GOMES ESTEVES
Doutoranda

gov.br

Documento assinado digitalmente
MARCELLA GOMES ESTEVES
Data: 21/09/2024 08:36:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>