



Maria Eduarda Delmas Campos

**Por outras cartografias curriculares:
uma leitura “aldaz” da Base Nacional
Comum Curricular a partir das crianças
de Guimarães Rosa**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e
Contemporaneidade do Departamento de Letras
do Centro de Teologia e Ciências Humanas da
PUC-Rio

Orientadora: Profa. Rosana Kohl Bines



MARIA EDUARDA DELMAS CAMPOS

**POR OUTRAS CARTOGRAFIAS CURRICULARES:
UMA LEITURA “ALDAZ” DA BASE NACIONAL
COMUM CURRICULAR A PARTIR DAS CRIANÇAS
DE GUIMARÃES ROSA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profa. Rosana Kohl Bines

Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Marília Rothier Cardoso

PUC-Rio

Profa. Bernardina Maria de Sousa Leal

Defensoria Pública da União

Rio de Janeiro, 26 de abril de 2022.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Maria Eduarda Delmas Campos

Graduou-se em Letras (Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 2019. Durante a graduação, foi bolsista do programa de Residência Pedagógica (CAPES). Atua na rede particular de escolas no Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Campos, Maria Eduarda Delmas

Por outras cartografias curriculares: uma leitura “aldaz” da Base Nacional Comum Curricular a partir das crianças de Guimarães Rosa / Maria Eduarda Delmas Campos; orientadora: Rosana Kohl Bines. – 2022.

122 f.: il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2022.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Infâncias. 3. Guimarães Rosa. 4. Ensino de literatura. 5. BNCC. 6. Currículo. I. Bines, Rosana Kohl. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 800

Aos quatro que formam nós cinco.

Agradecimentos

À professora Rosana Kohl Bines, por ser orientação, encanto e generosidade, desde o segundo período da graduação.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos professores que acompanhei ao longo do mestrado, em especial Marília Rothier Cardoso, Rosana Kohl Bines, Aline Leal, Eneida Leal Cunha e Alexandre Montaury, por instigarem leituras atentas e sempre menores. E aos professores da licenciatura, por me darem a certeza de que meu lugar é na sala de aula.

Às janelinhas vizinhas do Zoom ao longo desses dois anos, em especial Iuri, Matheus e Samyres, e Maria Cecília e Alessandra, no estágio docente. Ao nosso grupo de estudos – e não clube do livro – das sextas-feiras.

À secretaria do programa, especialmente ao Rodrigo Santana Pinheiro, pela disponibilidade sem igual para atender minhas incontáveis dúvidas.

Às professoras Marília Rothier e Bernardina Leal, por gentilmente aceitarem o convite para integrar a banca examinadora desta dissertação. E à professora Maria Cristina Ribas, por aceitar ser sua suplente.

Aos colegas, amigos e alunos do “Balão”, passados e presentes, pela oportunidade de ser professora e por me ajudarem a manter vivo o amor pela escola.

Ao dicionário de sinônimos.

À Margô e ao Edgar, companhia perfeita para todos os momentos.

Ao Fim do Mundo, amigos incríveis com quem aprendo sempre a ser uma pessoa muito melhor e muito mais atenta.

À vovó Nonô e ao vovô Fufinha, pelo carinho e torcida constantes.

Aos tantos tios e tias. Tetei e tio Dani, tia Nanda e tio Marquinhos, tio Sérgio e tia Cláudia, pelos muitos momentos de leveza. Tetei, obrigada também pelas muitas assistências acadêmicas.

À Gabi, ao João, à Bia – obrigada pela resenha, aliás –, à Bebel e à Juju, por todo riso e bobeira. E ao Gustavo, adição mais gentil à nossa mesa das crianças.

Ao Thiago.

Por tudo. Por me ouvir desde antes do início dessa jornada – e por ler meus e-mails primeiro quando estou ansiosa. Por acreditar em mim muito mais do que eu acredito.

Aos meus pais, Paula e Felipe, por me ensinarem a ser gente. Por mostrarem sempre que a escola é o maior assunto do jantar e por contarem histórias antes de dormir. A vocês, todo meu amor.

À Cacá e à Malu, por serem gente comigo. Minha inspiração e escola, minha certeza de que amanhã é um pouquinho melhor que ontem, minhas tagarelices mais importantes.

A Deus, por tanto.

Por último, às pessoas que não puderam ler este trabalho, mas que são parte fundamental do meu caminho. À vovó Gegé e ao vovô Ivo, companhia inigualável e abraços mais acolhedores. São suas todas as minhas terças-feiras. Ao vovô Mica, pela ternura que era só dos netos e pelas histórias extraordinárias. À vovó

Luquinha. Professora, educadora, avó e criança. Não é possível que você não esteja aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Resumo

Campos, Maria Eduarda Delmas; Bines, Rosana Kohl. **Por outras cartografias curriculares: uma leitura “aldaz” da Base Nacional Comum Curricular a partir das crianças de Guimarães Rosa.** Rio de Janeiro, 2022, 121p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho parte de uma investigação das crianças que habitam quatro contos de Guimarães Rosa em Primeiras estórias: “A menina de lá”, “Partida do audaz navegante”, “As margens da alegria” e “Pirlimpsiquice”, concebendo a infância como categoria filosófico-epistemológica que pode e deve participar das narrativas pedagógicas escolares. A fim de fazê-lo, cada capítulo busca flagrar nas infâncias rosianas subsídios teóricos capazes de tensionar o tom planejador e empresário por vezes encontrado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo gerador dos currículos nacionais, em especial nas suas formulações sobre o campo artístico-literário no Ensino Fundamental, anos finais. Pretende, assim, criar cartografias alternativas de leitura da BNCC, apontando a relação da escola com o tempo, com a literatura e com a diversidade. A dissertação é atravessada pelo diálogo com reflexões deleuze-guattarianas e benjaminianas, além de conversar com as chamadas teorias pós-críticas do currículo, sempre comprometida com a defesa da escola. Por fim, na investigação se intrometem intervenções dessas crianças sobre o corpo da Base, propondo rasuras e escrituras que encenem e presentifiquem as cartografias imaginadas.

Palavras-chave:

Infâncias; Guimarães Rosa; ensino de literatura; BNCC; currículo

Abstract

Campos, Maria Eduarda Delmas; Bines, Rosana Kohl (Advisor). **For Other Curricular Cartographies: an “Aldacious” Reading of the Base Nacional Comum Curricular (National Core Curriculum) from the Perspective of the Children in Guimarães Rosa.** Rio de Janeiro, 2022, 121p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation stems from an investigation of the children who inhabit four short stories in Guimarães Rosa’s *Primeiras histórias*: “A menina de lá”, “Partida do Audaz Navegante”, “As margens da alegria” and “Pirlimpsiquice”, assuming childhood as a philosophical epistemic category which can and should partake in pedagogical and educational narratives. In order to do so, each chapter endeavors to capture theoretical subsidies in Rosa’s childhoods which could distend the planned and businesslike tone often found in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brazil’s Common Core Curriculum, a normative document which generates all the national curricula. This research is concerned particularly with the artistic-literary field in the final stages of middle school and aims to create alternative BNCC reading cartographies, discussing the relationships formed by school with time, literature, and diversity. The dissertation is permeated with reflections based on Deleuze-Guattarian and Benjaminian ideas, in addition to conversing with the so-called post-critical approaches to curriculum, always committed with defending the institution of school. Finally, an intervention by the aforementioned children on the body of the BNCC intrudes the investigation, proposing erasures and overwriting which can both perform and make the imagined cartographies present in the document.

Key words:

Childhoods; Guimarães Rosa; literature instruction; BNCC; curriculum

Sumário

0. Caminhos e quinquilharias	10
1. Três platôs	17
1.1 Uma só ou várias infâncias	17
1.2 Da Base	23
1.3 Sobre alguns planos e desejos na escola	30
<i>Primeiro entremeio</i>	38
2 Ler, contar, navegar	45
2.1 Ensino de literatura em três atos	45
2.1.1 Ato I: quem?	49
2.1.2 Ato II: o quê?	52
2.1.2 Ato III: por que não? E por que sim?	56
2.2 A língua lampeja em longo clarão	64
<i>Mais um entremeio</i>	73
3 Meninos	81
3.1 Meninos à margem	81
3.1.1 Um menino menor	86
3.2 Meninos em fuga	96
<i>Último entremeio</i>	103
4 Caminhar traz para frente	109
5 Referências bibliográficas	111

*“Como o mundo está acabando/ por que não deixar as crianças tocarem
nos quadros”.*

Ben Lerner (tradução de Maria Cecília Brandi)

0. Caminhos e quinquilharias

Infância é coisa, coisa?

(Rosa, 2016, p. 84)

Que coisa é a infância?

Acusa o dicionário: “período da vida humana desde o nascimento até cerca de 12 anos, até ao início da adolescência¹.” Replica, incomodada, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1990), que a fronteira se encontra mais adiante, aos 18 anos de idade, e proclama que “a infância tem direito a cuidados e assistência especiais”². Nisso concorda o Brasil, que dispõe de legislação de mais de 232 páginas para explicar os direitos das crianças, no chamado Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Decreta, então, o artigo 53: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 2021, p. 43). Resta a pergunta: que coisa é a infância?

Enquanto educadores e pesquisadores da educação, talvez sejamos muitas vezes como o professor que descreve o filósofo alemão Walter Benjamin no fragmento “Criança atrasada”, do volume de 1928, *Rua de mão única*: matraqueamos como uma roda de moinho (2013, p. 35), mastigando e pulverizando o aluno que chega atrasado à sala de aula, e, no entanto, não chegamos um centímetro mais perto da coisa, *coisa*. Ao longo desta dissertação, conversas demoradas ainda virão sobre as muitas matizes do conceito de infância, mas, por ora, gostaria de perseguir a pista da concretude material e, ainda assim, desabitada e inexata que é a palavra “coisa” empregada pelo escritor brasileiro João Guimarães Rosa. Aproximo-a à “quinquilharia” que flagra Benjamin em sua imagem de pensamento de mesmo nome, apenas algumas páginas mais à frente da imagem que abriu este parágrafo.

¹ INFÂNCIA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/infancia/>. Acesso em: 20/02/2022.

² **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Escreve o filósofo: “As citações são no meu trabalho como salteadores à beira da estrada, que irrompem armados e retiram ao ocioso caminhante a sua convicção” (*ibid*, p. 57). Parece não haver qualquer laço que permita articular *coisas* tão díspares, mas assim são as crianças que nos acompanharão – ou melhor, que acompanharemos, no percurso das próximas páginas. São citações e, como tal, são salteadores à beira da estrada, transtornando, armadas, as cenas que, na escola e na sala de aula, um discurso pedagógico oficial parece decretar sobre quem são, o que podem, o que devem.

De fato, essa coisa-quinquilharia que é a infância como provisoriamente estabelecemos possui estreita relação com o início das inquietações que me moveram a levar a cabo a pesquisa que se segue. Sabia, desde a vontade de prosseguir nos estudos e cursar o Mestrado, que a realidade da sala de aula de literatura e língua portuguesa era o desejo mais intenso e urgente que me impelia. E sabia também que a linguagem de Guimarães Rosa era das minhas principais fontes de desconcerto e encantamento na literatura brasileira, desde uma disciplina monográfica sobre o autor na graduação³. A investigação só começou a tomar forma, porém, quando pude enxergar, nas crianças que povoam a obra do autor mineiro, salteadores que me sequestrariam de meu caminho. E que caminho era esse? Ora, o caminho que todo professor e pedagogo vê-se estimulado e, muitas vezes, constrangido a percorrer desde os idos dos anos 2010: a Base Nacional Comum Curricular, documento normativo gerador de todos os currículos da educação básica no Brasil, também conhecido como Base ou BNCC. Poderiam *Nhinhinha*, *Brejeirinha*, *Zito*, *Ciganinha*, *Pele* e o *Menino* de alguma forma retirar a nós, professores e pesquisadores, produtores de currículos e burocratas do Ministério da Educação, da tranquilidade de nossas convicções?

A partir dessa provocação, disparada primeiro por *Brejeirinha* – a criança protagonista de “Partida do audaz navegante” – experimentei construir um trabalho de pesquisa guiado por aquilo que contam, pensam e encenam as personagens infantis de Guimarães Rosa nos contos “As margens da alegria”, “A menina de lá”, “Pirlimpsiquice” e “Partida do audaz navegante”, presentes na antologia de 1962, *Primeiras estórias*. O prefaciador Paulo Rónai destaca a sensibilidade infantil que

³ Disciplina “Tópicos de literatura”, ministrada no segundo semestre de 2016, na PUC-Rio, pelas palavras atentas – e um tanto mágicas – da professora Marília Rothier Cardoso.

fabrica essas narrativas, ora tropeçando “nos pedregulhos da palavra”, ora deslumbrando-se com sua cintilação”, mas em todos os casos embrenhando-se “com olhos virgens nos mistérios do mundo” para voltar “com excitantes descobertas” (Rónai *in* Rosa 2016, p. 20).

Procurei, assim, ler esses itinerários dos olhares e contações das crianças-personagens de Rosa em tensão com fragmentos da Base, em especial aqueles que se referem ao chamado “campo artístico-literário”, eixo relativo ao ensino de literatura na escola e parte da subárea de Língua Portuguesa, por sua vez dentro da área de Linguagens. Ainda outros recortes se fizeram necessários, e dediquei-me particularmente à crítica e à reflexão dos trechos pertencentes ao segundo segmento do Ensino Fundamental, também conhecido como Ensino Fundamental Anos Finais. É crucial destacar que, desde a aprovação da BNCC, em 2017, um número crescente de pesquisadores vem se dedicando à análise das bases teóricas e do conteúdo do documento. Esse corpus crítico em permanente construção tem apontado interesses do capital global (Gonçalves, 2020), inconsistências de natureza conceitual (Dalvi, 2019) e teor limitante, domesticador e ingênuo acerca do que seja o “literário” (Pacheco, 2017; Cechinel, 2019b), avaliações que participam da formulação deste trabalho. Minha exploração *pelo e através* documento, portanto, visa tentar criar as necessárias linhas de fuga que possam fraturar paradigmas de formação literária utilitaristas e simplistas, descolados da noção de desejo e de um olhar da infância e da própria instituição literária enquanto lugares políticos e epistemológicos de percepção do mundo. Em outras palavras, permitir às crianças, esses seres sempre tutelados, a quem a educação é um direito passivo e projetivo daquilo que um dia ainda serão, e à própria literatura ler e indagar os fundamentos que sustentam seu dia a dia na escola, de forma a que participem das narrativas pedagógicas que lhes dizem respeito.

Nesse sentido, e a fim de efetivamente intervir no texto da BNCC em questão, procurei ferramentas e procedimentos próprios aos modos infantis de estar no mundo e de percebê-lo. Antoine Compagnon, teórico da literatura francês, em seu livro *O trabalho da citação*, acrescenta ainda mais uma camada à quinquilharia benjaminiana que nos orientou até aqui: “A citação é a forma original de todas as práticas do papel, o recortar-colar, e é um jogo de criança” (1996, p. 29); o jogo de recorte e colagem antecede a leitura e a escrita e permite não só construir o mundo,

como desfigurá-lo (Silva, 2017, p. 33). Nesse gesto, engendrar rasuras, enxertos e comentários na Base, a partir de citações recortadas e deslocadas da obra de Rosa, dá a ver as juntas do documento e produz inflexões que podem desorientar trajetórias pedagógicas utilitaristas do estudo de literatura, multiplicando os caminhos de usar a linguagem como forma de contar e conhecer o mundo. Proponho, assim, outra cartografia de leitura da BNCC, que não aquiesça a todos os seus pressupostos nem se feche de modo hermético a um experimento estético-artístico, mas produza brechas e saídas múltiplas do documento, em um texto compartilhável entre educadores que procurem também questionar e imaginar formas mais potentes de trabalhar literatura em sala de aula.

Apesar das críticas aos discursos educacionais oficiais, muito apropriadores e domesticadores da coisa da infância e da coisa da literatura, sublinho com urgência a filiação de minha investigação à defesa deste arranjo artificial e singular que é a escola. É comum que os discursos contemporâneos sobre a escola se quedem no espectro entre dois polos: por um lado, destaca-se seu papel normalizador, domesticador e alienante, na medida em que é uma das responsáveis pela reprodução da ordem social. Por outro lado, vemos propostas que, frontalmente opostas à primeira, clamam por uma desescolarização da instituição escolar e por sua redução a uma antecipação profilática às urgências do presente, ou seja, defendem que a escola dê conta apenas das habilidades e competências da vida fora dela, visão à qual se alinha a BNCC. Ambas as pontas do espectro, no entanto, por diferentes vias, acabam conformando a escola a um lugar de reprodução da ordem social, seja por não permitir às crianças se moverem, seja por treiná-las para o que já existe além de seus muros. Defender a escola é, portanto, enveredar por caminho diferente e reconhecer que ela é – ou pode ser – uma ideia artificial não preparatória, nem opressora, mas fabricante de um tempo não produtivo. Nesse tempo, recorta e deixa em suspenso as funções ordinárias das coisas, oferecendo-as aos estudantes que nela se abrigam, não no projeto de que se tornarão alguém no futuro a partir do que aprenderão, mas no gesto generoso de pedir-lhes que considerem e avaliem o arquivo do conhecimento da geração que os antecede. Esse entendimento do que é a ideia pedagógica de escola que vale a pena defender parte de dois dos principais interlocutores da pesquisa, os pensadores da Universidade de Louvain, na Bélgica,

Jan Masschelein e Maarten Simons, vozes que frequentemente somam-se às discussões propostas.

Dentre os outros colaboradores e salteadores importantes para o percurso desta dissertação, figuram o próprio filósofo Walter Benjamin, cujas imagens de pensamento e formulações sobre a figura do contador de histórias são caras ao debate em questão, e a dupla francesa Deleuze-Guattari, com sua concepção de minoridade aliando-se à ideia de educação. Atento também à longa fortuna crítica sobre a obra de Guimarães Rosa que o liga aos pensadores citados, e da qual lancei mão diversas vezes ao longo da pesquisa. Já mais próximas ao campo da educação e da infância, forneceram subsídios teóricos fundamentais algumas narrativas pedagógicas insurgentes e arrojadas, como o pensamento produzido pela falecida professora Sandra Mara Corazza da UFRGS, as leituras da professora da UFF Bernardina Leal sobre a infância na obra de Rosa, as filosofações infantis do professor Walter O. Kohan, da UERJ, e as pedagogias profanas do professor da Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa. Sobretudo, no entanto, subscrevo-me a uma postura teórico-metodológica de legitimação da potência estética, discursiva, política e teórica das obras em si enquanto lugares de produção de pensamento, conferindo privilégio investigativo à materialidade do texto artístico-literário eleito: os quatro contos de Rosa.

Com isso, encaminho ao fim esta introdução ao delinear o percurso de cada capítulo da dissertação, percurso esse sempre entremeado pelo experimento de intervenção gráfica na materialidade da Base.

O primeiro capítulo persegue a imóvel Nhinhinha, criança do conto “A menina de lá”, a fim de surpreender em sua aparente inércia as concepções de infância que convivem no mundo contemporâneo e a trajetória em que culminam, bem como tecer considerações acerca da relação entre escola, currículo e tempo, imaginando as consequências de suspender estes últimos de suas pressões produtivistas e planificadoras, as quais sempre se organizam em prol do futuro e desconsideram a infância como posição epistemológica válida. Discuto também a inserção da Base Nacional Comum Curricular na história dos currículos brasileiros, procurando entender suas particularidades, acertos e contendas.

Brejeirinha passa à frente e, no segundo capítulo, nos orienta por uma discussão interessada nas formulações curriculares do ensino de literatura, em contraponto às suas próprias tentativas de construir uma estória ficcional dentro do conto. Importa, nesse momento, colocar sob as lentes da pesquisa as ideias que a BNCC produz sobre leitor, literatura, leitura e fruição, passando por questões urgentes da área, como a eficácia do arsenal analítico-interpretativo do aluno e a formação do leitor. Por fim, Brejeirinha visibiliza a potência linguística tornada brinquedo na dicção rosiana, assim como a necessidade de se implicar o corpo na experiência com o literário.

O terceiro e último capítulo dedica-se a desdobrar as reverberações políticas mais explícitas do exercício de aproximação da Base aos escritos de Rosa, buscando em “As margens da alegria” maneiras mais radicais de se abordar a diversidade e a alteridade no currículo escolar. Fazem parte da discussão as noções de minoridade e descolonização, valorizando o olhar que se volta ao resto e ao resíduo como operadores poderosos de questionamento e desierarquização do cânone artístico-literário. Termina o capítulo e a própria dissertação com uma leitura do conto escolar “Pirlimpsiquice”, no qual é possível testemunhar a fabricação da infância como uma potente comunidade política, de forma a também fazer-nos questionar que educadores e que escola queremos ser e construir.

Um último parêntese antes de dar passagem ao primeiro capítulo da dissertação: ao longo do trabalho, abrevio os títulos dos contos de Rosa a fim de desembaraçar a leitura de trechos muito fartos em citações. Dessa forma, temos: “A menina de lá” (Mdl), “Partida do audaz navegante” (Pan), “As margens da alegria” (Mda) e “Pirlimpsiquice” (Pir).

1. Três platôs

1.1 Uma só ou várias infâncias

“Em geral, porém, Nhinhinha, com seus nem quatro anos, não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios. Nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma.” (Mdl, p. 58).

Habitar uma vida no negativo, eis a definição de infância que parece percorrer o fragmento de “A menina de lá” que inaugura este capítulo. Para além do diminutivo que encarna **Nhinhinha**, pintando menina triplamente mínima, somos testemunhas também das suas insuficiências e ausências – não tem *nem* quatro anos –, da vida despercebida e desapercibida que leva – não gosta ou desgosta de nada, não incomoda ninguém.

Maria, conhecida por Nhinhinha, vive em uma casa para trás da serra do Mim, onde residem também seus pais e Tiantônia e onde convive com o narrador. Nascida “já muito para miúda” e “com olhos enormes” (Mdl, p. 57), a criança encontra-se sempre sentada, imperturbada e tranquila – muito para o desespero da família, a quem sua passividade e a imprevisibilidade daquilo que diz são exasperantes. Exaspera-nos também a nós, adultos, pesquisadores, educadores, pois a pequena já descortina logo de pronto, com sua calma e silêncios, “um tanto tolinha” (ibid, p. 58), alguns dos problemas fundamentais que nos perseguem e que, por isso, devemos também perseguir. O que é infância e o que fazer dela? O que faz a infância de si mesma e o que faz de nós? A princípio, Nhinhinha não nos conduzirá nessas discussões, visto que permanece sempre imóvel, mas dedico-me nesta seção a seguir seus olhos depropositados, pelos efeitos que sua presença estranha e espantosa produz no mundo em que vive.

Volto-me à epígrafe: a ideia de infância como lugar de falta e carência tem uma longa trajetória no pensamento ocidental, a começar pela própria palavra que costuma encapsulá-la. A pesquisadora Bernardina Leal aponta, nas muitas origens dos vocábulos que dizem respeito à infância, a incompletude que neles se faz presente (2011, p. 47). De fato, o lugar-comum da etimologia da infância nos revela uma passagem pelo mundo marcada pelo prefixo *in-* e todas as impossibilidades que traz consigo. Iniciada no mundo sem a palavra articulada (*-fans*), a infância é frágil diante da inacessibilidade imediata à linguagem que fabrica o mundo – e a própria noção de infância, afinal – e, assim como Nhinhinha, é vista sempre sob a ótica daquilo que ainda não é, que ainda não pode e ainda não deve.

Nesse sentido, detenho-me momentaneamente na palavra “ainda”, pois é ela quem ocupa o espaço que estamos sempre buscando preencher entre prefixo e raiz, entre as crianças e sua contradição lógica, os adultos, que já falam, já podem, já são. Conceber a infância como falta tem implicações graves para a forma como buscamos organizar sua experiência no mundo, à procura do “ainda” que permita levá-las ao ponto civilizatório onde estamos ou acreditamos estar. E em nenhum lugar isso se faz sentir tão agudamente quanto nos discursos pedagógicos. Em seu livro *Infância. Entre educação e filosofia*, o professor da UERJ Walter O. Kohan propõe-se inicialmente a mapear os sinais históricos que cingem infância e pedagogia na perspectiva que aqui discutimos, encontrando desde a ideal república de Platão ecos de um pensamento que “situa a infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma pólis mais justa, mais bela, melhor” (2003, p. 29). Ora, se as crianças ainda não são, e nosso único acesso ao futuro se dá por meio delas, parece imprescindível que a educação se destine a antecipar e controlar o futuro, como argumenta Leal (2011, p. 47); em outras palavras, a criar as pontes do ainda, de forma a normativa e confiantemente passarmos adiante o bastão desse revezamento que é a civilização.

No entanto, se hoje parecemos paradoxalmente positivar a falta como um foco por onde podemos nos infiltrar para mirar alguma espécie de futuro e como corpo de domesticação possível, conforme argumenta Sandra Corazza, pesquisadora a quem ainda recorreremos adiante (2000, p. 179), a história da infância não foi sempre assim e talvez siga não sendo. Vale, por isso, recuperar alguns acenos da História

às crianças e à infância, a fim de compor um chão comum a partir do qual possamos tentar acompanhar Nhinhinha, essa menina que ninguém entende.

É importante perceber como um entendimento histórico da infância via sua incompletude inscreve sobre ela marcas profundas de inferioridade e exclusão. A mesma potência aparentemente irrestrita que torna a infância passível de projetar e realizar o cidadão para o futuro constitui-se apenas pela ausência daquilo que é (Kohan, 2003, p. 40). Em outras palavras, a infância é, a rigor, nada. Assim, o olhar tutelar e positivo sobre as crianças que constroem os enunciados pedagógicos especialmente a partir do Iluminismo, mas que se anunciam desde Platão, convive com séculos de desqualificação dessa parcela da comunidade humana, sujeita a violências, humilhações e castigos dos mais variados. A infância é, portanto, dupla e ambigualmente nada: ora é nada por apenas conter em si a possibilidade de formar o cidadão adulto – este sim, alguma coisa –, ora é nada por sequer existir como conceito social e cultural. É o que aponta Regina Zilberman sobre uma ideia de infância até o século XVIII, (2012, p. 5): ainda que haja nascimentos em qualquer comunidade e, por isso mesmo, esses pequenos seres tenham sempre existido, pouco se pensava sobre eles nos termos como nos acostumamos a concebê-los moderna e contemporaneamente até então. Era alta sua mortalidade, e sua falta e insuficiência, sua “dependência intolerável” (Corazza, 2000, p. 163) deveriam ser corrigidas tão cedo quanto possível, para que logo pudessem iniciar sua participação no mundo do trabalho, da religião, da morte, do sexo e da guerra, hoje signos de um mundo adulto interdito às crianças – ou, pelo menos, às crianças de sociedades urbanas, ocidentais e de certa posição socioeconômica. É visível no conto de Rosa o paradigma moderno: diz Nhinhinha que visitará os parentes mortos e a primeira reação do narrador é ralhar com ela e, mesmo quando de fato morre, o pai se recusa a encomendar o caixão de sua vontade, pois isso seria como ajudá-la a morrer. “Despropositado desatino” (Mdl, p. 60) que uma criança sequer pense na morte.

Essa passagem a um corte mais acentuado entre o mundo dos adultos e o mundo dos pequenos e a uma positivação da necessidade infantil a partir de um paradigma de cuidado está intimamente ligada à ascensão da burguesia no século XVIII, como flagra o historiador Philippe Ariés. Fecha-se a porta da casa da família à sociedade (Ariés, 1986, p. 265), intensificando sua importância crescente como núcleo da vida

social, de modo que uma nova ideia de privacidade reconfigura a relação entre pais e filhos na Europa Ocidental. A morte das crianças, por exemplo, deixa de ser natural ou mesmo preferível e é, pelo contrário, “como se cada um deles [os pais] tivesse morrido por metade” (Mdl, p. 60). Paralelamente, começam a surgir reformadores, em nome da religião, que vão aos poucos capturando os jovens corpos em outros espaços e, com isso, principia-se a noção moderna de escola. Dessa forma, para Áries:

“A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato (...) Mas esse rigor traduzia um sentimento muito diferente da antiga indiferença, um que deveria dominar a sociedade a partir do século XVIII.” (Ariés, 1986, p. 277-278)

Destaco a contribuição do historiador francês a fim de pensar a passagem do gesto corretivo para o gesto afetivo da educação escolar nos corpos infantis, ambos os quais, no entanto, parecem referir-se à mesma fonte projetiva: a necessidade *ainda* de fazer da criança outra coisa, passá-la da infância a um estado de maturação completa, permitindo às gerações anteriores coordenar a sociedade que ambicionam. Nas escolas e famílias dos séculos XIX e XX, a violência é a chave dessa transfiguração da infância. Basta lembrar dos tantos espaços literários que assombraram seus pupilos: a miserável infância de Jane Eyre em Lowood, de David Copperfield em Salem House, Sérgio no Ateneu, o famoso *Seu Pilar* no “Conto de escola” de Machado de Assis, e, por que não, Miguilim e o pai que nunca o compreendeu. Ressaibos dessa desqualificação e violência coabitam as ideias pedagógicas sobre o corpo infantil e o que fazer de suas insuficiências até hoje. “Como puni-la?” (Mdl, p. 58), perguntam-se os adultos da vida de Nhinhinha ao se depararem com a própria incapacidade de compreendê-la. Chegam discursivamente a cogitar “bater-lhe” (*ibid*), embora não ousem porque não há motivo.

Ainda que as pedagogias contemporâneas (Aquino, 2017) valorizem outras entradas da infância no mundo, como autonomia, liberdade e afetividade (*ibid*, p. 679); fazem-no ainda, no entanto, em nome de um futuro que se pode construir *a partir* da infância. Recorro novamente aos pais de Nhinhinha: esperam eles, por razões que discutiremos mais adiante, na terceira seção deste capítulo, que, quando a menina “crescesse e tomasse juízo” (Mdl, p. 60), pudesse ajudá-los muito. Sua

presença no agora é motivo de exasperação e repreensão – das mais amáveis –, mas voltam-se ao futuro seus olhos esperançosos sobre a filha.

Para a escola e todos os atores sociais responsáveis pelo ingresso da infância no mundo, pela sua “formatura” do prefixo *-in*, de modo que possa se livrar dele, a infância “continua a ser (...) o espaço do aprendiz, daquele que ainda não sabe. A infância permanece, em sua relação com a educação, numa “situação de inferioridade” (Leal, 2011, p. 50). Quer seja sob os moldes de um corpo disforme que precisa ser endireitado para caber na fôrma adulta, quer seja sob a ideia de que se necessita preparar o corpo infantil para as habilidades urgentes do contemporâneo, as formas pedagógicas da escola permanecem projetivas, ordenando-se em torno de quem a criança não é, mas pode vir a ser, como promessa voltada sempre para frente.

Arrisco com Nhinhinha, entretanto, outro entendimento do prefixo a partir do qual estamos nos acercando da infância. Essa criança de *nem* quatro anos possa talvez nos guiar por outras veredas, em que o não e a falta deixem o horizonte do ainda e possam ser algo outro, mais radical. Aproveito a ambiguidade de radical aqui: adotar o prefixo *-in* como unidade morfológica central da palavra – radical, raiz – é propor uma guinada drástica por outros caminhos na busca pela elusiva ideia de infância. Culturalmente definida em contraposição ao que é (o adulto), a criança experimenta o mundo no não, como vimos. Mas se reenquadrarmos o modo como o enxergamos, talvez nos aproximemos de um não mais bartlebiano: um que nos interdite, deliberadamente ou não, e cuja recusa produza uma inflexão na forma como olhamos as crianças, a educação e nós mesmos. O escrivão Bartleby, do célebre conto homônimo de Herman Melville⁴, responde a tudo que lhe pede seu chefe advogado com “Eu prefiro não⁵”, fórmula que indefere um movimento *em direção* a qualquer coisa e provoca-nos a permanecer inquietos e, de certo modo, estarecidos com aquilo que temos diante de nós. Um não que insurge contra a linguagem como sistema planificador e contra a própria referencialidade da língua, o remeter-se sempre a algo outro (Deleuze, 1997, p. 80), de forma a deixar os alvos externos em suspenso, arrastando-nos a uma atenção atordoada ao próprio Bartleby.

⁴ MELVILLE, Herman. *Bartleby, The Scrivener: A Story of Wall-Street*, 1853. Disponível em: <https://www.gutenberg.org/files/11231/11231-h/11231-h.htm>

⁵ “I would rather not”, no inglês original.

Que fazer com Bartleby? E que fazer com a criança, esse ser negação que acusa sempre aquilo que nós também não somos? É possível dar de zangar-se, para dizê-lo como Rosa. Mas quando se zangam com Nhinhinha ou pedem-lhe algo que não tem vontade de realizar, murmura a menina simplesmente: “Deixa... Deixa...”, revelando que “ninguém tinha real poder sobre ela” (Mdl, p. 57). O pesquisador Samuel Cardoso, em sua dissertação de mestrado, aproxima essa fala da personagem com a fórmula bartlebiana, apostando na desarticulação que a criança promove (2019, p. 93) sobre a ordem do mundo adulto e sobre sua própria posição dentro dele, recusando-se a participar da narrativa imposta socialmente. A infância interdita nossas certezas pedagógicas e sua própria definição desliza por entre os dedos adultos, professorais e oficiais que buscam estrangê-la a uma ideia domesticada e pacífica que apenas imaginamos ser capazes de controlar.

Nhinhinha, portanto, é essa menina muito pequena, que não quer “brinquedo nenhum” (Mdl p. 57) e apenas se queda parada, sentada, “com olhos enormes”. Ninguém entende o que diz, falta e inacessibilidade transtornadas: não é à menina que o mundo é inacessível, mas é a nós, colados à figura cúmplice do narrador, que o mundo dela se faz inacessível; “fazia vácuos” (*ibid*, p. 58), como ele nos afirma. Em seu prefácio a *Infância e história*, “*Experimentum linguae*”, o filósofo italiano Giorgio Agamben entende, via Benjamin, o indizível como “experiência da linguagem em que a própria linguagem se deixa dizer” (Oliveira, 2020, p. 164), vendo a infância, por sua vez, como uma dessas experiências, em que a descontinuidade desmembra língua e sujeito. Recorro às suas palavras, portanto, para pensar esses vácuos de Nhinhinha, na medida em que o incompreensível de sua fala, aquilo que diz mas não significa para ninguém, constitui gesto de “arriscar-se em dimensão perfeitamente vazia, na qual não encontra diante de si senão a pura exterioridade da língua” (Agamben, 2008, p. 13). De outro modo, essa infância agambiana, condição humana – e não infantil – em que jamais se está completo, jamais se é sujeito pleno na língua, subleva as noções de progresso e formação impostas sobre aquele que não têm voz em favor de um pensamento que encoraja a ruptura das formas dominantes e homogêneas. Gesto, pois, de pura infância que positiva o prefixo *-in*, resistindo a levá-lo à completude, e que faz surgir dessas descontinuidades outros possíveis, pois o mundo não está dado, nem pensadas estão suas coisas. “A experiência está aberta” (Kohan, 2003, p. 247) e, para a professora

da PUC-Rio Rosana Kohl Bines, a infância cria sempre essa realidade inacabada e incerta ao reanimar e propor novos e ousados olhares sobre “fazeres, sensações, ritmos, linguagens já esquecidos, mas que não perderam de todo o seu poder de germinação” (2015, p. 231).

Parece-me especialmente relevante engendrar uma ideia de escola e de educação a partir dessa formulação de infância, pois a carência e a negação deixam de ser pretextos de projetos para o amanhã, espaços em branco para que colonizemos o futuro da infância com as idealizações a partir das quais determinamos o passado e o presente, mas lugares afirmativos neles próprios, em que se declara outro modo de estar no mundo. A infância seria, assim, uma perspectiva epistêmica e política de posicionamento contra o mundo da norma, o mundo estabelecido, o mundo que não falta ou balbucia: o mundo adulto. Essa chave de entendimento da infância busca assumir seu olhar como categoria de pensamento e resistência para além de qualquer marco cronológico ou noção de periodicidade, pois isso a reverteria à condição de espaço a ser preenchido. Ela é, antes, produtora de pensamento em si mesma e possibilidade de experiência que ultrapassa as definições jurídicas, psicológicas e escolares de idade; o humano é sempre infante e depende da infância para constituir-se enquanto sujeito de linguagem (Agamben, 2008, p. 59). Sobretudo, legitimar os procedimentos da infância assinala um perigo em nada semelhante ao lugar-comum da criança como ser inofensivo, pois se interrompe a previsibilidade dos acontecimentos (Benjamin *apud* Bines et al, 2020). Pelo “esquisito do juízo” ou pelo “enfeitado do sentido” (Mdl, p. 57), ceder ao espanto e experimentar a língua e o mundo de forma criadora e criativa, sempre de novo e pela primeira vez.

Na próxima seção, deixaremos Nhinhinha sentada mais um pouco em seu tamboretinho, os olhos sempre enormes, visto que urge apresentar e discutir a Base Nacional Comum Curricular, terreno sobre o qual as crianças de Rosa traçarão seus caminhos. Nesse sentido, sua leitura será feita pensando o que se deseja fazer do aluno e que noção de futuro e ideal de mundo se criam a partir da discursividade de suas diretrizes. Em outras palavras: o que um currículo e, em especial, a Base pretende fazer do “ainda” que se impõe como paradigma da educação escolar?

1.2 Da Base

“Só depois de haver conhecido a superfície das coisas”, conclui, “é que se pode proceder à busca daquilo que está embaixo. Mas a superfície das coisas é inexaurível.”. (Calvino, Sr. Palomar, 1994)

A inexauribilidade do conhecimento, problema bastante comum ao Sr. Palomar na obra homônima de Ítalo Calvino, é uma das muitas perguntas às quais um currículo deve responder em sua formulação. Existem limitações temporais, sociais, culturais, políticas, entre outras, que exigem do texto curricular muitos cortes e recortes no arquivo do conhecimento humano, à moda do espírito do tempo. Uma definição possível de currículo, recuperada por Cherryholmes de McCutcheon (1987, p. 296-297) dá a ver as disputas de forças e as ambiguidades que exprime um currículo, pois constituiria tudo aquilo que alunos têm a oportunidade de aprender na escola e tudo aquilo não têm a oportunidade de aprender. Nesse *tudo* e qualquer coisa que acaba integrando o conceito de currículo, o caráter seletivo daquilo que se inclui – ou não – importa ao seu entendimento, uma vez que tanto o modo como se apresenta o que faz parte do currículo como a exclusão de outros objetos de estudo produzem o que o estudante aprende na escola, e optar por certas oportunidades de aprendizado em detrimento de outras diz muito sobre aquilo que uma sociedade prioriza. Nesta seção, portanto, debruço-me sobre as questões fundamentais que impulsionam a construção de currículos em 2022 e, no mesmo movimento, sobre como a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2018, acerca-se delas.

Vale principiar por uma delimitação do escopo do trabalho de pesquisa sobre currículos. Há pelo menos três entradas em seu estudo: a teórica, a prática e a esfera produtiva, sendo responsáveis, respectivamente, pelo conteúdo dos documentos e ementas, pelos processos de implementação e práxis dos currículos e, por fim, pelas métricas de resultados obtidos, se houver (Smith, 2000). Já de pronto constatamos que a última dessas esferas se relaciona intimamente com a transformação levada a

cabo pela educação a partir dos currículos, ou seja: como seu texto e a ideia de escola que criam têm sido capazes de realizar a transposição sobre o ainda, da infância à maturação? Meu objeto aqui, entretanto, é a primeira: discutir os documentos, do seu contexto de formulação à concretização do texto, buscando os desejos que se materializam em suas palavras, a fim de poder encontrar as fissuras por onde enveredarão as personagens de Rosa.

Sandra Corazza, cujas pesquisas colaboraram também com o desenvolvimento da seção anterior, foi grande especialista da teoria do currículo, de modo que convoco algumas de suas reflexões também à presente discussão. A professora da UFRGS define um currículo como “um dispositivo de poder-saber-verdade” (2001, p. 10) e uma linguagem que diz sempre além de si, “um ser falante” (*ibid*). Como falante ser de linguagem, um currículo:

“... somos nós. E o que linguajamos como geração, raça, gênero, local institucional, religião, ecologia, outridade, orientação sexual, território geopolítico, fluxos de desejo, O que possuímos de consciência, e também de inconsciência, em relação às posições de sujeito que nos foram legadas, e que ocupamos.

Um currículo é o que dizemos e fazemos... com ele, por ele, nele. É nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço.” (*ibid*, p. 14)

Detenhamo-nos alguns instantes sobre as conceituações de Corazza. As agendas do contemporâneo se constituem como narrativas em disputa na economia discursiva do currículo. Longe de ser um texto pacificado, um currículo é e deve ser sempre palco de todos os atravessamentos desse “nós” que o circunda, levando-me ao próximo ponto: quem somos “nós” quando pensamos na educação do século XXI?

É preciso dar alguns passos para trás a fim de enxergar de forma mais panorâmica algumas linhas de força significativas na compreensão das ideias pedagógicas do contemporâneo. Em artigo de 2018, o historiador Rodrigo Turin propõe um estudo dos processos de aceleração que fabricam aquilo que conhecemos como crise das humanidades, e aproprio-me de sua análise para pensar também a crise da educação, sempre tão alarmantemente noticiada nos jornais, denunciada nas redes e mídias digitais e palpitada por atores sociais dos mais diversos.

Do fim do século XIX até meados do século XX, os conceitos de escola e educação inseriam-se, na narrativa didática, em um paradigma de formação do indivíduo que

forja a narrativa moderna tradicional, suportada por um horizonte de ação voltado para o futuro histórico e o progresso. Em tudo semelhantes às formas pedagógicas e familiares que flagramos nos olhares sobre a infância já discutidos algumas páginas atrás. Assumiam, assim o papel fundamental de produzir a sincronia social e política dos sujeitos de seu tempo e, muitas vezes, nação, oferecendo uma história comum, artefatos culturais “universais” e um senso de comunidade e coexistência que faz do indivíduo parte de seu tempo histórico. Todavia, vivemos processos de hiperaceleração que desestabilizam e fragmentam as temporalidades existentes no cotidiano da modernidade tardia. Aprofundam-se as bases estruturais da sociedade moderna, mas as novas condições tecnológicas e do capitalismo neoliberal desintegram o senso de sincronia, muitas vezes frustrando o próprio sistema democrático e republicano que as gerou. Os mecanismos de aceleração produzem respostas diferentes por parte de grupos e esferas sociais diferentes e a própria aceleração – tecnológica, social e no ritmo de vida – é distribuída desigualmente pela sociedade, provocando verdadeira assincronia. O futuro não é mais um horizonte de ação, pois a ideia de continuidade e linearidade é pulverizada, dando lugar a um espaço constelar de presentes concomitantes, de forma que o ritmo da vida não mais se volta necessariamente a um projeto, mas às urgências individuais. A ideia da formação e das narrativas que unificam o sujeito de um tempo e espaço cede ante às pressões das distinções identitárias. E, por fim, cai por terra a mobilização ideológica e partidária pela disputa de visões de mundo e ideais, em nome de uma suposta neutralidade que se constrói discursivamente sobre conceitos neoliberais como transparência, excelência e eficiência (Turin, 2018, p. 27-42).

Estendendo um pouco esse argumento de Turin à educação escolar de forma mais ampla, em vista desse novo e assincrônico contexto, a escola ocupa lugar periclitante, pois herda de sua temporalidade – anterior e mais lenta – um papel social e político que não dá conta das demandas da sociedade atual. Por um lado, não dá conta de representar as diferentes identidades sociais, raciais, sexuais, étnicas e de gênero que lhe são convocadas com urgência. Por outro, é obrigada a se conformar às lógicas e práticas organizacionais, avaliativas e sociais do capitalismo tardio. Submete-se, assim, a uma aceleração sem *télos* estruturante, em

que a produtividade nos exames de vestibular, a capacidade empreendedora e o desenvolvimento de *soft skills*⁶ se impõem como critérios de eficiência e sucesso.

Diante desse quadro no mínimo tenso que se nos oferece o contemporâneo, cabe perguntar para quê, então, um currículo? O que pode “linguajar”, para usar a terminologia de Corazza, sobre o mundo que queremos e o mundo de onde partimos? A que tipo de ação se propõe? Que imagem de uma infância e de uma juventude pode conceber? Que “textos”, se é que algum, do arquivo do conhecimento humano deve selecionar?

Lopes defende, como Corazza, que currículos sejam discurso, linguagem e, por isso também prática, na medida em que dependem de articulações discursivas da realidade que produzem sua significação, seus sujeitos, agentes e efeitos sociais – por sua vez, produzidos pelos currículos (Lopes, 2015, p. 449). Devido à sua natureza discursiva, portanto, currículos não são jamais estáveis, uma vez que seus sentidos estão sempre sendo negociados com tradições e registros múltiplos, deslizando em direções outras. Se perseguirmos o argumento de Lopes, veremos que a resposta àquela série de perguntas não é senão que cada comunidade, escola e contexto deve negociar suas próprias noções de currículo, a partir dos mundos de onde vêm e dos seus desejos de mundos possíveis.

Nesse sentido, a professora posiciona-se contra uma base comum, pois essa verticalizaria e engessaria processos que deveriam estar sempre em construção e debate aberto pelas comunidades escolares, submetendo educação a desenvolvimento econômico e ideias salvacionistas (Lopes, 2020, p. 23). Sua opção pela fragmentação e pelos projetos contextuais justifica-se pelas forças que (des)ordenam o contemporâneo, como visto acima, mas, como sabemos, uma base comum tornou-se realidade, de modo que resta entender como responde às questões anteriores e como opera em um mundo de fluxos sem lastro, de redes sem centro.

⁶ Termo cunhado pelo exército americano na década de 1960 e que se popularizou no século XXI para se referir às habilidades não específicas a uma profissão que preveem maiores chances de sucesso profissional e empregabilidade, tais como liderança, pensamento crítico, capacidade de falar em público, e habilidades socioemocionais como empatia, autorregulação e comunicação, entre outros. O relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2019, “Future of Education and Skills for 2030” destaca a importância dessas habilidades para formar jovens que estejam prontos para lidar com um futuro ambiental, tecnológica e socialmente incerto.

Se acessamos o site oficial da Base, podemos conhecer o histórico que levou à construção desse documento, cujo slogan, proferido pelo então Ministro da Educação, Roberto Janine, era “A base é a base”, substituído, hoje, por “A educação é a base”. Prevista desde a Constituição de 1988, no artigo 210 (Brasil, 2016), a BNCC fixaria os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e foi regulamentada em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases (LBDEN). Inicialmente publicaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997 a 2000, e apenas em 2015 reuniu-se o primeiro seminário para elaboração da Base. Nesse ano, também foi aberta à consulta pública online e debatida por escolas e universidades até 2017, quando o Ministério da Educação, por fim, homologou sua versão final.

Há muitas controvérsias e duras críticas acerca das formulações do documento. Pacheco destaca o clima político tenso em relação ao recém-instalado governo Temer (2016), o que acabou por provocar grande desconfiança por parte de educadores em relação ao projeto, considerado uma “reforma empresarial da educação”. Ele relata também o fechamento das portas em audiências públicas em Florianópolis (SC) sobre a Base, excluindo professores e militantes da educação do debate (Pacheco, 2017, p. 17-18). Valle, por sua vez, denuncia a falta de transparência acerca do uso dos dados gerados pela consulta pública e a real representatividade de seus resultados, a mudança de seus princípios orientadores e a eleição de diálogos com setores privados e estrangeiros, em detrimento das instituições de pesquisa brasileiras (2020, p. 921; 925). Neste clima sobrecarregado, a Base nasce em conformidade com políticas avaliativas, (como o PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), a fim de melhorar as métricas do país; grupos empresariais de educação representados pelo Movimento Pela Base, e respaldada por recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Antunes, 2017). O futuro que a Base quer mudado articula-se ao redor da tríade educação, qualificação profissional e trabalho, partindo das palavras-chave “competências e habilidades”, ou seja, da mobilização e aplicação prática do conhecimento, sempre voltado à ação. Isso se faz sentir em uma linguagem direta e pragmática que aponta para aquilo que se deve ser capaz de fazer com o que se aprende na escola, como veremos ao longo da dissertação.

Apesar de parecer sombria em seus propósitos, a Base constitui-se como um terreno mais híbrido e mestiço (Corazza, 2016, p. 136) do que pode parecer a princípio. É, sim, solo de ferrenhas disputas, que se tornam claras no texto, esse muito opaco em relação ao aporte teórico que o sustenta, mas direto na articulação propositiva de suas intenções. A exemplo desse terreno movediço, destaco alguns trechos da introdução à seção “A área de linguagens”, referente à etapa do Ensino Fundamental. Vale esclarecer, aqui, que não me proponho a realizar quaisquer análises exaustivas dos pressupostos teóricos da BNCC ou das consequências de sua discursividade na criação de agentes escolares, alunos e professores. Meu objetivo, neste momento, é somente conceder ao documento espaço de também se fazer presente em suas próprias palavras. Adiante, será interpelado diversas vezes por mim e pelas crianças de Rosa, mas, por ora, prossigamos.

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)

Vê-se, no fragmento inicial do item 4.1, a tentativa de não hierarquizar saberes, de forma a que convivam Língua Portuguesa e Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna na mesma área, por exemplo. Isso tem implicações interessantes no que concerne ao entendimento da capacidade de vários discursos produzirem pensamento, não apenas o verbal, não apenas o acadêmico ou explicitamente argumentativo. Além disso, apesar de haver inconsistências na visão de língua utilizada pelo documento (Stieg & Alcântara, 2017), o caminho pela língua se faz apoiado em noções urgentes de prática social, interação e em sua veiculação da visão de mundo de quem a produz (“conhecimentos, atitudes e valores morais e éticos”).

Parece questionável, por outro lado, que as linguagens figurem ainda amorfas e, em certo sentido, bastante instrumentais: os objetivos e competências esperados pelo trabalho com elas atravessa-as para que expressem alguma coisa, em uma visão

talvez bastante dócil de linguagem como comunicação. Nesse sentido, para a Base, as linguagens consistem em práticas representativas, diferente de perspectivas que as colocariam, antes, como produtoras de mundos em sua discursividade, performativas. As competências gerais 3 e 4 deixam-no explícito: “utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos (...); utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vistas” (Brasil, 2018, p. 65, grifo meu). A ideia de escola construída pela Base, portanto, organiza-se em torno da necessidade de adquirir a linguagem que falta, com a intenção de equipar a criança e a infância, de maneira mais abrangente, com os instrumentos de que necessita para ingressar na vida adulta. A escola é uma preparação para o mundo, fazendo eco às ideias de infância que discutimos na seção anterior e, para resgatar a reflexão de Turin, conformando-se a ideias se voltam à instrumentalização com fins à produtividade.

Outro lugar de tensão diz respeito às agendas morais e éticas que perfazem certa ideia de uma formação de cidadania no documento. Na mesma seção sobre as competências gerais da área de linguagens no Ensino Fundamental, constam agendas importantes do mundo contemporâneo:

para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (*ibid*)

Não acredito que possa haver, por parte da sociedade democrática que compõe nosso Estado de direito oposições ao texto em si. Pelo contrário, que esses discursos figurem na BNCC significa conferir-lhes legitimidade e produzi-los no âmbito escolar. No entanto, dois problemas opostos se impõem: por um lado, a vagueza dos termos parece propositadamente omitir pautas polêmicas ou articulá-las a leis existentes sobre os direitos humanos no país. Como nos assistiu Cherryholmes anteriormente, um currículo é também formado por aquilo que não seleciona. Gênero, sexualidade, raça não possuem qualquer existência discursiva no texto, de modo que em nome de progressos genéricos como “diversidade”, “convivência” e “respeito”, sub-repticiamente – ou nem tanto – seguem coexistindo práticas de opressão e silenciamento. Em contrapartida, dociliza-se o que esses debates de fato são: negociações acirradas e tensas das identidades e dos projetos de país que

queremos construir. Conceber que utilizemos a linguagem para defender pontos de vista que respeitem o outro é admitir mecanismos de controle sobre aquilo que é possível dizer, mas, sobretudo, é negar que é *na* linguagem que produzimos o outro e por isso é necessário que ela esteja sempre disponível a ter seu sentido negociado por todos.

Finalizo com duas críticas de Corazza à produção de currículos nacionais. Os esforços por construir diretrizes curriculares comuns propõem modos profiláticos de ação, que neutralizem divergências e “males morais” para, assim, alcançar soluções governamentais desejadas pelo Estado (Corazza, 2001, p. 91-92). Contudo, “deixa[m] inquestionados os fatores sociais e econômicos da governamentalização política (...) que dispõem os ‘males morais’”. Assim, a leitura sempre desconfiada desses textos faz-se imperativa. Mas, como são campos de disputas políticas, sociais, culturais e epistêmicas, tomo emprestadas as palavras mais conciliatórias da pesquisadora quando do lançamento da primeira versão da BNCC, a fim de

“pensar e sentir a Base Nacional Comum Curricular, como abertura democrática para a formulação de novos problemas antes do que soluções. Como um currículo, que estimule processos de singularização e incorpore zonas de indeterminação; ultrapasse o *pathos* da verdade, para incluir o acaso e criar inovadores movimentos; diminua o sintoma social das palavras calcadas, sequestre a posição sacrificial dos professores e os disponham em um permanente devir-revolucionário.” (*ibid*, 2016, p. 143)

1.3 Sobre alguns planos e desejos na escola

“Como seguir alguém que não se mexe?” (BOLAÑO, 2010)

Após essa longa incursão à Base Nacional Comum Curricular, voltemos à Nhinhinha. Neste momento, dedico-me a uma leitura bastante interessada de suas imóveis aventuras, catando flagrantes de existência da criança no mundo que

possam tensionar alguns pressupostos da BNCC, cujas contradições e linhas de força pincelei anteriormente.

Quando paramos, Nhinhinha sentava-se em seu banco, olhos enormes, e ficará ainda assim ao longo da estória e da discussão que articularei a partir dela. Menciono sempre os olhos, porque são signo fundamental dos procedimentos que a menina utiliza para captar e apoderar-se do mundo que a rodeia, “para trás da Serra do Mim” (Mdl, p. 57). Muito diferente das formas de apreensão do mundo pela infância construída curricularmente, no entanto, Nhinhinha, como outros infantes rosianos que percorrerão estas páginas, não esquadrinha o mundo com qualquer objetivo. Pelo contrário, há na força de sua imobilidade observadora o privilégio do olhar sem destino, já que não parece “olhar ou enxergar de propósito” (*ibid*). Detém-se sobre o mínimo – as estrelinhas pia-pia, o ar, os urubus, “o nada diante das pessoas” – sobre o que interessa, não em exercício puro de prazer, nascido da falta ou da carência (Deleuze *apud* Carvalho, 2016, p. 442), mas de desejo. Entendo desejo, aqui, como Deleuze: afeto que conduz a uma atividade de produção, a uma experimentação incessante (*ibid*).

O desejo da menina torna-se ainda mais central ao conto conforme avançamos: em dado momento, a partir do que deseja, começa a menina “a fazer milagres” (Mdl, p. 58): convoca o mundo a partir de sua palavra, inaugural, criadora. Ainda imóvel, deseja “o sapo vir até aqui” (*ibid*, p. 59) e ele lhe aparece; deseja pamonha de goiaba e uma visitante longínqua surge com a iguaria. Na fortuna crítica do conto, existem discussões acerca da condição de Nhinhinha: seria essa menina “muita para miúda” (Mdl, p. 57) e tranquila (*ibid*, p. 58) debilitada mentalmente ou imbuída de poderes sobrenaturais (Perrone-Moisés, 2002, p. 211)? O que há por trás do aparente elemento mágico da estória? Uma lógica fantástica similar à dos contos de fada (Mendonça, 2021, p. 22)? Importa menos, no escopo desta pesquisa, desvendar camadas subterrâneas de sentidos possíveis na história. Para retomar a epígrafe da segunda seção, “a superfície das coisas é inexaurível” (Calvino, 1994), de modo que me é caro perceber, na superfície do texto, a visão de linguagem que se produz no conto e em diversos outros momentos da obra rosiana: a língua é, aqui, também performativa. Produz o mundo e inaugura-o, em gesto infantil que confere existência àquilo que a boca articula. Distinta, portanto, da lógica languageira da Base, mas potente se pensarmos as consequências de assim entender a linguagem

na escola. Como deixar de utilizar a linguagem para fazer coisas, mas fazer coisas com e na linguagem? Como *desejar* linguagem?

Gostaria de costurar mais alguns pontos da narrativa que se articulam às ideias vislumbradas até este momento. A capacidade criadora da palavra de Nhinhinha depende de seu desejo, como fica claro quando, a princípio, silencia-se sobre a cura das dores da mãe e afirma não poder desejar a chuva. Por isso, apesar de entusiasmar-se com os desejos criadores e miraculosos da filha, pai e mãe cochicham entre si “que, quando ela crescesse e tomasse juízo, ia poder ajudar muito a eles, conforme à Previdência decerto prazia que fosse” (*ibid*, p. 60), como vislumbramos na primeira seção. Nota-se um olhar adulto que vê a língua como meio para um fim, de forma muito semelhante à concepção utilitária de linguagens presente na BNCC, das quais se deve tirar “sensato proveito” (*ibid*, p. 59). O trecho explicita também alguns outros ângulos relevantes da discussão. Não só se instrumentaliza a palavra desejante, mas também se entende a infância como lugar projetivo, ecoando as concepções que discutimos no início do capítulo; é ela própria meio para um fim. Nesse sentido, ainda que comovidos e maravilhados com os prodígios aparentemente sem limites da filha, os pais apontam a *incapacidade* e a *falta* de juízo de Nhinhinha em escolher os objetos de seus milagres. Conta-nos o narrador, figura cujo parentesco exato desconhecemos, mas que convive familiarmente naquele núcleo, mais próximo aos adultos do que a ela: “Queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem tira” (*ibid*, p. 59). É preciso tomar juízo na percepção das coisas do mundo, mas Nhinhinha resiste continuamente a experimentá-las de modo utilitário. Sua falta, aquilo que têm de negativo e insuficiente tornam-se recusas a ingressar nessa lógica.

Vale, também, atentar à epígrafe desta seção e às repetidas pistas em relação à imobilidade de Nhinhinha, costumeiramente sentada em seu tamboretinho, parada. Até o início da operação de seus milagres, a menina de nem quatro anos experimenta o tempo de forma bastante peculiar: está sempre em suspenso, visto que nada acontece e se interessa por muito pouco. Quando se pergunta a ela o que está fazendo, responde a criança: “Eu... to-u... fa-azendo” (*ibid*, p. 58). Não predica sua resposta com um objeto, deixando vago o verbo transitivo; não é nem que esteja fazendo nada, mas está simplesmente fazendo. O próprio narrador confirma o susto que todos ao seu redor tinham “de vê-la tão perpétua e imperturbada” (*ibid*, p. 59).

Ora, não existe tempo para o eterno, pois tempo pressupõe uma passagem, uma série de acontecimentos que se conectam uns aos outros para que passado, presente e futuro se concebam. Nessa perspectiva, lembramos de Rancière quando lê Rosa e defende que os contos da antologia sejam

margens de história, quase-histórias que desenham as margens de toda história, os momentos em que a vida se separa de si mesma, contando-se, transformando-se em "verdadeira vida": uma vida que, precisamente, não tem margem, contrariando assim o princípio aristotélico de toda ficção: o de ter começo, meio e fim e dirigir-se do primeiro ao último elemento por um encadeamento combinado de causas e efeitos. (Rancière, 2018a, p. 80)

Colados ao prisma do narrador, entendemos que aquilo que fala e não fala, aquilo que faz e não faz a menina são “[s]ó a pura vida” (Mdl, p. 57), ausência de movimento na operação de suspensão “[d]a ordem corriqueira do tempo, a maneira habitual de ocupar um espaço, identificar-se como indivíduo, inscrever-se nas relações de filiação e reportar-se a formas de uso ou objetos de posse” (Rancière, 2018a, p. 84-85). Nem mesmo o próprio tempo é, desse modo, “utilizado”, mas um parênteses que interpela a experiência, como o descontínuo que é a infância agambeniana.

Assumir a inércia desejante de Nhinhinha pode significar desdobramentos fundamentais na forma como criamos a escola, desde sua discursividade. Se curriculamos, por assim dizer, outra escola dentro da escola majoritária, uma infraescola que resista a instrumentalizar-se, a servir ao mundo ajuizadamente, possibilitamos à educação tornar-se lugar de atenção ao mundo que é e foi, e de criação e imaginação de outros mundos possíveis. Penso especificamente em Masschelein e Simons, quando afirmam que a escola seria na verdade um outro arranjo temporal, porque artificialmente fabricaria um tempo não produtivo, deixaria em suspenso o uso e as funções ordinárias das coisas e apresentaria essas mesmas coisas diante das crianças, não no projeto de que se tornarão alguém no futuro a partir desse processo, mas na crença utópica de que naquele momento já podem aprender tudo (Masschelein & Simons, 2018, p. 53-54). O argumento dos pesquisadores belgas compreende a escola num outro lugar, que não se projete sobre o amanhã dos alunos, mas percebe o tempo que se habita, a “pura vida”, para lembrar Nhinhinha. Em outras palavras,

as escolas nem sempre são os lugares nos quais as gerações vindouras de fato aparecem como a nova geração, e portanto nos quais a sociedade pode ser renovada. Nem as escolas nem a sociedade podem ter controle sobre essa renovação ou sobre como as gerações vindouras de fato usam o seu preparo ou o seu estudo. Isso parece ser típico da mudança ou da renovação pedagógica, e esse tipo de mudança é sempre o risco de uma sociedade que decide organizar ou permitir formas pedagógicas de escolas. (...) [É] com a educação escolar que uma sociedade se torna de um modo particular consciente de si mesma. Uma sociedade que permite a forma escolar pensa – ou é provocada a pensar – de um modo diferente sobre si mesma. (*ibid*, p. 56-57)

Essa noção de escola distingue-se da profilaxia que parece denunciar Corazza (2001, p. 91), como vimos anteriormente; não é lugar moral da imposição prática de uma cidadania porvir, mas exercício radical de liberdade e imaginação. Na medida em que desnaturaliza os pressupostos culturais, éticos, científicos valorizados pela sociedade que a gesta, a escola produz uma mesa comum em que eles serão discutidos, criticados e desafiados e, no mesmo gesto, produz-se como intervenção política na mesma sociedade (Masschelein & Simons, 2018, p. 57).

Retorno a Nhinhinha para contar seu desfecho: após desejar o arco-íris e obtê-lo, a menina alegre-se além do normal e é fortemente censurada por Tiantônia, que ralha com ela por razões que ainda desconhecemos. E, assim, de forma absolutamente anticlimática, Nhinhinha adoece e morre (Mdl, p. 60). Rosa não cria qualquer demora narrativa que prepare o leitor ou os pais da criança para semelhante tragédia, pelo contrário, o “de repente” é subvertido e passa a suceder o acontecimento fulminante. Interrompe-se toda projeção para o futuro. Espertamente, a já mencionada vontade da família de dispor dos poderes de Nhinhinha quando mais velha antecede de forma imediata a comunicação frontal e desornada de sua morte. O espaço de promessa do “ainda”, a esperança da Providência vindoura tornam-se impossíveis. Diante disso, de uma infância que nunca vem a ser, o que fazer da infância?

Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino, em texto recente que aventa estratégias e artes com que nos armar para combater políticas de exclusão e morte, manifestam-se a favor de uma política do encantamento. Essa, segundo os autores, consistiria em “outros modos de existir e de praticar o saber” (2020, p. 4) que integrem todos os

seres, visíveis ou invisíveis, vivos e mortos, materiais e espirituais, em uma rede de relações responsável e responsiva entre diferentes espaços-tempos (*ibid*). Frente a uma política de morte – tal como é produzida por governos racistas, classistas, homofóbicos, intolerantes, de extermínio – deslocam seu significado: que a morte seja duplo da vida, travessia e continuidade, não interrupção e ausência. O morto, sob essa óptica, não é mais aquilo de descartável porque não mais útil, lógica utilitarista que exaure o mundo de encantamento, mas laço que cria e mantém viva a comunidade e sua história.

A morte de Nhinhinha, cuja vida foi tanto encantamento, não é jamais compreendida, nem bem nos é explicada. Mas a menina havia avisado ao narrador que visitaria os parentes mortos e havia desejado uma última coisa, o tal motivo da censura de Tiantônia: um caixão cor-de-rosa com verdes funebrilhos. Embora alterada ante a tragédia da morte da filha, a mãe acalma-se ao pensar que o desejo haveria de realizar-se, pois tais eram os modos e a força da palavra de Nhinhinha. Nesse sentido, é possível ler o encantamento da morte da criança à medida que sua palavra desejante se estende para além da vida, como ligação clara entre aqueles que está visitando e os que ficaram para trás da serra do Mim. Essa leitura é corroborada pelo desfecho, que por pouco não conclui nem mesmo o pensamento da mãe, não nos informando, portanto, sobre a concretização ou não do desejo de um caixão rosa e verde. A expectativa dura para além da estória escrita, encenando a possível continuidade da vida e dos poderes de Nhinhinha também no mundo terreno, dessa menina que sempre foi “de lá”. Além disso, uma conversa anterior da personagem com o narrador revela a criança e a infância como lugares onde sua experiência descontínua fabrica um mundo sempre nascente, sempre inaugural que, no entanto, liga-se ao mundo que já é e sempre foi. “*Tudo nascendo!*” – essa sua exclamação diletta, em muitas ocasiões, com o deferir de um sorriso. E o ar. Dizia que o ar estava cheio de lembrança” (Mdl, p. 58). Essa relação entre nascimento e infância, trazida à tona pela presença da morte, é desdobrada por Kohan quando argumenta que a partir dela se abre espaço para o radicalmente novo, que não se sujeita a uma lógica pré-estabelecida e inventa caminhos não previstos, não nomeados e não existentes engendrando

a possibilidade de nascer de todos os seres já nascidos e por nascer, de não se abandonarem à inércia do estado das coisas, de se

espantarem com aquilo que nem sequer pode ser chamado com os nomes já nomeados. Uma faculdade, uma potência, uma força, isso é também a infância (Kohan, 2003, p. 252).

Vale abrir um parênteses, aqui, para esclarecer que o acontecimento fúnebre contado por Rosa se aproxima ou mesmo participa de uma longa tradição que enquadra a morte infantil como eternização de sua pureza e inocência (Corazza, 2000, p. 144, 163). “[P]elo milagre, o de sua filhinha em glória, Santa Nhinhinha.” (Mdl, p. 60) são as palavras que concluem a estória, muito provavelmente a partir dos pensamentos da mãe. Leitores como Leal percebem na morte de Nhinhinha uma resistência possível “às exigências utilitárias do saber” (2011, p. 182), eternizando assim sua potência desejante como discutida há alguns momentos. No entanto, a ideia da morte como preservação de algo pode ter também consequências bastante problemáticas, uma vez que tende a ler de forma conservadora o corpo infantil, concebido como imaculado e plenamente virtuoso e, nesse movimento, como se a morte na infância pudesse salvar a criança dos males e máculas acarretadas por crescer (Bines, 2016, p. 233). Apesar de haver interpretações divergentes, o olhar de Rosa eventualmente habita o entorno dessa imagem do *puer aeternus* (*ibid*), de modo que chamo atenção a essa questão para não me subscrever à mesma ideia, e sublinhar que outras de suas crianças contradirão a candura infantil que se encontra ao final do conto.

Com vistas à conclusão deste capítulo e ao nosso lançamento a novos mares, volto-me à noção de encantamento defendida por Simas e Rufino e encenada, de algum modo, na morte da menina Nhinhinha. Para os autores, o encante deve construir-se coletivamente como uma educação comunitária, comunidade essa que inclua os mortos e os vivos, o espiritual e o material, não descartando os primeiros em detrimento dos segundos em uma dicotomia de lógica produtivista. Tal pensamento encontra ecos talvez inusitados no argumento do professor e pesquisador Júlio Groppa Aquino, em *live* gravada para o canal do Instituto Welt Abaeté. No vídeo, ao procurar manifestar-se contra as pedagogias contemporâneas e em defesa da escola, Aquino sustenta que o papel do professor deva ser o de dar as mãos aos mortos de um lado e aos vivos do outro (Aquino & Azizi, 2021). Penso em Corazza quando afirma que uma das duas maiores responsabilidades da profissão docente seria justamente a de curricularizar criadoramente (2016, p. 141) e estendo as

reflexões do professor à formulação de currículos e à própria noção de escola. Há que se ser encantado e não sucumbir a uma educação esvaziada de vida, coletividade e comunidade.

Primeiro entremeio

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as <i>manifestações artísticas e produções culturais</i> em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de <u>ampliar</u> e <u>diversificar</u> as práticas relativas à <u>leitura</u>, à <u>compreensão</u>, à <u>fruição</u> e ao <u>compartilhamento</u> das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: “Eu... to-u... fa-a-zendo.” Fazia vácuos. (Mdl, 58)</p> <ul style="list-style-type: none">- da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;- da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; <p>do desenvolvimento de habilidades que <u>garantam</u> a compreensão, a <u>apreciação</u>, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.</p> <p>Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.</p>		<p>A formação desse leitor-fruidor <u>exige</u> o <u>desenvolvimento de habilidades</u>, a <u>vivência de experiências significativas</u> e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o <u>desvelamento dos interesses e dos conflitos</u> que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, <u>garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos</u> necessária à <u>elaboração da experiência estética pretendida</u>. Só queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita. (Mdl, 59)</p> <p>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.</p> <p>Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.</p>

<p>Leitura</p>	<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</p> <p>Apreciação e réplica</p>	<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura¹, clubes de leitura², eventos de contação de histórias³, de leituras dramáticas⁴, de apresentações teatrais⁵, musicais⁶ e de filmes⁷, <i>cinelubes</i>⁸, festivais de vídeos⁹, <i>saraus</i>¹⁰, <i>slams</i>¹¹, canais de <i>booktubers</i>¹², redes sociais temáticas¹³ (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre o...u...t...r...o ...s^{oo}, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e <i>justificando suas apreciações</i>, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. – “Ninguém entende muita coisa que ela fala” (Mdl, 57), tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i>, fanzines, <i>e-zines</i>, fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p>
-----------------------	--	---

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
<p>Leitura</p>	<p>Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos</p>	<p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>

	Adesão às práticas de leitura		(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse a chuva – “Mas não pode, ué...” – ela sacudiu a cabecinha”. (Mdl, 59)
Produção de textos	Relação entre textos		(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.
	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição		(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Oralidade O que ela queria, que falava, súbito acontecia. (Mdl, 59)	Produção de textos orais		(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Oralidade	Produção de textos orais Oralização		<p>(EF69LP53) <u>Ler em voz alta textos literários diversos</u> – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de <i>audiobooks</i> de textos literários diversos ou de <i>podcasts</i> de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p>
Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários		<p>(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.</p>

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		6º ANO	7º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
Leitura	Relação entre textos		(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica		(EF67LP28) LER, DE FORMA AUTÔNOMA, E COMPREENDER – Não que parecesse enxergar de propósito (Mdl, 57) selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos		(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		6º ANO	7º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
Produção de textos	<p>Construção da textualidade</p> <p>Relação entre textos</p>	<p>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. ... referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que voou para uma nuvem, de uma porção de meninos e meninas sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo Só a pura vida. (Mdl, 57)</p> <p>(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.</p>	

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		8º ANO	9º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
Leitura	<p>Relação entre textos</p> <p>Estratégias de leitura</p> <p>Apreciação e réplica</p>	<p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i>, dentre outros.</p> <p>(EF89LP33) LER, DE FORMA AUTÔNOMA, E COMPREENDER – Não que parecesse enxergar de propósito (Mdl, 57) – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p>	

Produção de textos

Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos

Construção da textualidade

Relação entre textos

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líricas, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.

2 Ler, contar, navegar

2.1 Ensino de literatura em três atos

“Talvez nós, homens, não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. (LARROSA, 2019).

“Sei poucas coisas sei que ler é uma coreografia” (MARQUES, 2015)

Em sua arrojada série alfabética *Abecedário: educação da diferença* (2009), os pesquisadores Sandra Corazza e Júlio Groppa Aquino propuseram a 33 autores a fabulação rizomática de modos outros, plurais, de pensar e conceber noções fundamentais da educação. Seus 46 verbetes constelam experimentos de linguagem que brincam de montar e desmontar desde a materialidade à metafísica da escola – sala de aula, xerox, ensinar, aprender –, produzindo potente coletânea de textos que fragmentam e deslocam o jogo pedagógico a uma multiplicidade de entradas, conexões e articulações (Menezes, 2010).

Em seu ambicioso arrolamento de competências gerais essenciais aos alunos da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular dispõe de 43 verbos no infinitivo que circunscrevem os conhecimentos que devem adquirir os estudantes para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Dentre eles, constam: valorizar, utilizar, entender, explicar, colaborar, formular, resolver, compreender, argumentar, fruir, partilhar e agir.

A justaposição dessa profusão numérica de modos de pensar a escola, por um lado, e de ações a que ela deve se dedicar, por outro, coexiste no verbete de letra H “Habilidades e competências”, assinado pelas pesquisadoras Adélia Pasta e Monica

Cristina Mussi. Reproduzo abaixo o trecho inicial, a fim de que possa despertar algumas das discussões que se seguirão.

À beira-mar, ondas de ninar dispensam a direção da consciência, qualquer intenção ou antecipação. Quanta preguiça as ondas do mar propõem. À beira-mar, a vontade de palavras certeiras, a ganância por respostas e pela régua de marcação se esvaecem. Todo sentido é excesso, o sentido do sentido gordura ruim, desnutrição. À beira-mar o mundo é gigante sem precisão de festa. Aquém da linguagem, caminha pelas águas. localizar informações explícitas em um texto inferir o sentido de uma palavra ou expressão implícita em um texto distinguir um fato da opinião relativa a esse fato identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em função das condições em que foi produzida e daquelas em que será recebida estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto demonstrar domínio da língua culta Entrou na cidade a pé; logo mais, pés descalços. O gesto não fora planejado. Nenhuma solução para nenhum problema; o momento decidiu, a totalidade do momento. Toda uma dimensão a-significante encarnada, ritornelos gestuais (Deleuze, 1997). Onde se impôs a civilização pedagógica alguém certamente perguntaria sobre causas-efeitos. identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa estabelecer relações lógicodiscursivas presentes no texto identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados diferenciar as partes principais das secundárias identificar a finalidade de textos identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (Pasta & Mussi, 2009, p. 83).

Constantemente interpelando o texto em preto, que acompanha a viagem indócil de uma personagem por um mundo de linguagem, as palavras em cinza performam obstáculos que desviam o leitor e a própria personagem de seu caminho, uma vez que encaminham sua atenção às competências e habilidades de que carece o leitor para uma plena compreensão do texto. A fricção construída por esse procedimento coloca em tensão aquilo que curriculamos como literatura na escola. Servem as competências à literatura? A literatura às competências? Existiria algo da experiência de leitura literária que escapa aos enunciados curriculares? A fim de propor formas outras de pensar este descompasso, convido a menina Brejeirinha, do conto rosiano “Partida do audaz navegante”, a percorrer conosco alguns caminhos na discussão sobre literatura e escola. Ou talvez, mais acertadamente, Brejeirinha nos *intime* a singrar com ela estes mares.

Abrirei um parêntese não tão breve para situar a literatura na Base Nacional Comum Curricular. O documento dispõe o trabalho pedagógico na área de Linguagens em

cinco campos de atuação: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. A partir deles, organiza-se o conjunto de gêneros textuais e práticas de compreensão e produção (verbo-visual ou oral) que deverá comparecer às salas de aula de língua portuguesa. Dedicando-nos à relação entre literatura e currículo, frequentaremos as competências e habilidades sob jurisdição do campo artístico-literário, que deve:

possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição (...). Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor (...).(Brasil, 2018, p. 141)

Logo de pronto, notamos que há interessante movimento declarado para além do utilitarismo, em direção à fruição e à dimensão “humanizadora e transformadora” da literatura. Não se especifica, no entanto, o que sejam essa fruição e dimensão, como discutiremos adiante, nem mesmo o que seja literatura para além da indicação de alguns gêneros textuais (*ibid*, p. 96; 110; 132). Mais adiante, decreta-se também o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades “em função” da fruição e, com isso, um inventário de termos e conteúdos – *gêneros narrativos e poéticos, espaço, tempo, personagem, estilo, narrador em primeira e terceira pessoa, fôlego do texto, efeitos de sentido, dimensão imagética* (*ibid*, p. 141) – que produzem uma decantação da experiência artístico-literária, mas não parecem contar com uma “experimentação” artístico-literária anterior. Parecem existir, portanto, duas linhas de força principais, simultaneamente férteis e desconcertadas, que procuram chegar a uma experiência de prazer com o artístico-literário sem, contudo, oferecer oportunidades de vivência com este texto. Em outras palavras, qual a importância dedicada ao corpo a corpo com o texto literário?

A longo-me ainda mais um pouco para destacar alguns dados curiosos e relevantes encontrados no levantamento bibliográfico desta pesquisa, que encaminham em parte minhas considerações. Estudos que se debruçam sobre o tratamento da literatura na Base se proliferaram nas universidades e programas de pós-graduação

brasileiros desde a divulgação de sua primeira versão. De fato, uma consulta quantitativa ao banco de dissertações e teses da CAPES revela que este capítulo é apenas um em 931 trabalhos nas áreas de Letras e Educação que se dedicaram a investigar os termos “BNCC” e “literatura” desde 2015. Dentre eles, vários propõem sequências didáticas com livros específicos, analisam a execução de atividades escolares com mídias e gêneros diversos ou estudam a viabilidade de se incluir algum tipo de literatura na escola, mas muitos dos que pude acessar perguntavam-se sobre o leitor imaginado pela BNCC, a ideia de literatura que prega e emprega, o papel do professor em meio às competências literárias e à finalidade que pode possuir o conhecimento literário na educação básica, questões fundamentais para o experimento de aproximação de Brejeirinha com a Base para o qual partiremos a seguir. Juntam-se a esses trabalhos algumas dezenas de artigos (149 revisados por pares) que desenvolvem o mesmo tema e, sobre eles, gostaria de sublinhar algumas tônicas comuns acerca da crítica e do elogio à Base Nacional Comum Curricular.

Vale começar enfatizando que a maior parte destes artigos explora a seção relativa a literatura no Ensino Médio, mas o diálogo com os Anos Finais do Ensino Fundamental é ainda possível e produtivo. Além disso, chama atenção como um mesmo aspecto do texto se oferece como problema e como avanço a depender do prisma eleito pela pesquisa. Nesse sentido, dentre os principais acertos da BNCC, para os estudiosos, estão a priorização do texto, em contraponto ao uso do fragmento ou do resumo em sala de aula (Mendes, 2020; Ipiranga, 2019), embora essa leitura do documento não seja unânime (Gabriel, 2020), o movimento declarado para além do estudo de escolas literárias e história da literatura (Luterman et al, 2020), além da inclusão de múltiplas vozes e gêneros literários contemporâneos (Mendes, 2020; Gabriel, 2020), ainda que haja controvérsias em relação à pulverização da ideia de literário promovida pela profusão de gêneros, mídias e suportes no documento (Cechinel, 2019a). Mesmo considerando os avanços que a Base representa, a atenção crítica à sua discursividade parece ser preponderante nas pesquisas a que tive acesso. A limitada ocorrência da palavra literatura aponta explicitamente a perda de espaço desse campo do conhecimento “menos útil” na educação básica brasileira (Luterman et al, 2020; Cechinel, 2019b), e a abstração total dos termos relacionados ao campo artístico-literário enfraquece

o trabalho com o texto em sala de aula, esvaziando a literatura de um lugar coletivo e de seu papel como também forma de conhecimento (Amorim & Souto, 2020; Cechinel, 2019b; Pacheco, 2017). Ainda assim, reitero que não argumento aqui pela cassação da BNCC, pela revogação do trabalho com a estrutura e as especificidades do texto literário ou de se cultivar estratégias específicas de leitura. A existência de uma Base é baliza importante para que, mesmo em momentos de desgoverno e desmonte da educação básica, aos moldes do que assistimos nos últimos anos, haja amparo legal a revisionismos mais abrangentes (Mazza, 2021), mas gostaria de defender brechas pelas quais a escola possa vazar o restrito jogo curricular que agrilhoa a literatura em alguns clichês.

Montada essa seção do palco argumentativo do presente capítulo, volto finalmente à “Partida do audaz navegante”. A décima sexta primeira estória de Rosa, inicia-se similar à de Nhinhinha, que acompanhamos de perto ainda há pouco: o leitor conhece um espaço doméstico em que nada acontece. Uma manhã de tédio e chuva no campo, quando o tempo é distendido e as mãos trabalham certa e constantemente, desperta o ouvido para a escuta de histórias, e a própria boca é incapaz de conter “em si o jacto de contar” (Pan, p. 142, grifo meu). “Perto do fogo familiar”, portanto, nesse dia em que o lado de fora começa interdito, a menina Brejeirinha se põe a contar uma história para as duas irmãs mais velhas, Ciganinha e Pele, e o primo, Zito. Aos tropeços de quem desconhece a língua e os limites da língua que fala, a criança, anunciada desde já como a menor de todas, vai aos poucos compondo a narrativa de um bravo marujo que se lança ao mar, sempre interceptada pelos mais velhos e pelas tréguas do tempo lá fora. Demoro-me neste lugar de Brejeirinha como contadora de histórias, pois parece-me que aí é possível surpreender um primeiro desvio que desencaminha a criança dos verbos curriculares, fazendo-a enveredar pelo verbo contar.

Rosa povoa sua obra com inúmeros e exímios contadores de histórias, desde personagens narrados por uma diegese externa, como Joana Xaviel e o Velho Camilo, tão respeitados no universo de *Uma estória de amor (Festa de Manuelzão)*, até Riobaldo e o célebre travessão que abre a caudalosa contação de si mesmo, em direção à sua foz no infinito, em *Grande sertão: veredas*. Com efeito, há extensa massa crítica sobre o aspecto narrativo da obra rosiana, de forma que me subscrevo

à longa tradição, mapeada pela pesquisadora Livia Baião desde o seminal artigo “O mundo misturado” de Davi Arrigucci Jr em 1994, que o liga ao ensaio de Walter Benjamin “O contador de histórias – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”⁷ (BAIÃO, 2016, p. 20). O filósofo alemão dispensa as páginas de seu ensaio de 1936 à figura do contador de histórias, associando-a à transmissão da experiência, que estaria em declínio na era acelerada e utilitária do romance e da informação. Benjamin será, portanto, um importante ajudante no exercício de capturar a relação de Brejeirinha com o procedimento da contação, que, defendo, é politicamente potente na aproximação da escola e do currículo à literatura. A fim de fazê-lo, componho argumentação em três atos, muitas vezes sobrepostos e certamente desiguais, a partir da valência do verbo contar: quem conta, o que se conta e por quê.

2.1.1 Ato I: quem?

“Toda cruzadinha, traçadas as pernocas, ocupava-se com a caixa de fósforos. A gente via Brejeirinha: primeiro, os cabelos, compridos, lisos, louro-cobre; e no meio deles, coisicas diminutas: a carinha não-comprida, o perfilzinho agudo, um narizinho que-carícia. Aos tantos, não parava, andorinhava, espiava agora – o xixixi e o empapar-se da paisagem – as pestanas til-til. Porém, disse-se-dizia ela, pouco se vê, pelos entrefios: - “*Tanto chove, que me gela!*” Aí esticou-se para cima, dando com os pés em diversos objetos” (Pan, p. 139)

“Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.” (Brasil, 2018, p. 158)

Quem lê literatura na escola? Esta é uma primeira pergunta que surge ao encorajarmos Brejeirinha a percorrer e contar a Base Nacional Comum Curricular. A menina, de umbigo sempre aparecendo, não participa de uma cena de leitura na

⁷ Mais conhecido como “O narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, na consagrada tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Em minha pesquisa, no entanto, optei pela mais recente publicação do ensaio, lançada pela Editora Hedra em 2020 e assinada pela professora Patrícia Lavelle, que elege traduzir *Erzähler* como contador de histórias.

estória; pelo contrário, é ela mesma a contadora. Uma contadora um tanto mais diminuta do que o contador de histórias paradigmático proposto por Benjamin, pois não goza de posição social alguma por sua lábia, mas cuja narração aprendiz e desprestigiada permite antever a construção do próprio ato de contação e refletir criticamente acerca de seu papel social, cultural e, por que não, leitor. Tomo emprestadas a Benjamin, em sua reflexão sobre o livro infantil, algumas palavras que nos ajudem a fabular o atrito que se constrói nessa justaposição: “[a]o elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo ‘sentido’ (...) Assim elas escrevem, mas assim elas também *leem* seus textos.” (Benjamin, 2002, p. 70, grifo meu).

Já o leitor explicitado na Base, o leitor declarado e idealizado pela redação do documento, apresenta natureza distinta. Capaz de analisar, perceber e identificar possíveis significados do texto literário, o leitor-fruidor encontra-se em um mundo de certo modo desabilitado, com apenas o texto à sua frente e a obrigação curricular de “frui-lo” a partir das habilidades que adquire na escola. É interessante que a Base reconheça “os modos de produção, circulação e *recepção*” das obras literárias (Brasil, 2018, p. 157, grifo meu), mas jamais volte a legitimar os múltiplos leitores que as recebem nas também múltiplas instituições de educação básica do país. A recepção se torna também uma habilidade produtora e nunca a investigação das próprias situações culturais, históricas, sociais e políticas que acarretam (ou não!) a relação de fruição. Amorim e Souto avaliam criticamente o que acreditam ser uma perspectiva cartesiana de leitor, “que seja autônomo o suficiente para conseguir atingir os possíveis caminhos criados pelo autor, como se a fruição automaticamente fornecesse tais possibilidades” (Amorim & Souto, 2020, p. 116). Os pesquisadores da IFRJ argumentam também que a BNCC desconsidera a possibilidade de o texto não levar o aluno a “firmar pactos de leitura” (Brasil, 2018, p. 138), e abstrai qualquer relação social, cultural e ideológica que informe o ato de leitura, distanciando-o “da própria natureza da linguagem, cujo significado emerge no contato sociohistoricamente situado com outro, mesmo que esse outro seja o próprio texto”. (Amorim e Souto, 2020, p. 116).

O gesto de contar na estória, diferentemente, não se encontra no vazio: há um espaço rural e um dia de tédio, no qual as atividades cotidianas, como descascar

mamões e estrelar ovos, são realizadas coletivamente dentro de casa. As irmãs, o primo, a mãe, Maria Eva têm as mãos ocupadas, mas o resto do corpo – lábios, língua, ouvidos – queda-se ocioso e, sobretudo, em um ócio compartilhado junto ao fogo. Essas são algumas das condições de sociabilidade que, para Benjamin, configuram a possibilidade de narrar, isto é, de transmitir experiências, e Rosa, enquanto exímio ouvinte e contador de histórias, está agudamente consciente de tais exigências. O próprio contexto do conto, portanto, cria o contexto que convoca à contação, de modo que sua moldura narrativa mais externa performa “o pássaro de sonho que choca o ovo da experiência” (Benjamin, 2020 p. 31); a disponibilidade de tempo, ritmo de trabalho e vida em comunidade que permite a existência de um contador. Se pensamos, como Masschelein e Simons, a escola como a imobilidade desejante que Nhininha nos apresentou, não permitimos à experiência circular?

Longe das imposições técnicas de aquisição de *know-how* propostas escolarmente, a experiência, aquilo que nos passa, para usar a expressão do filósofo da educação Jorge Larrosa, não nasce da acumulação de informações, vontades, atividades, mas da disponibilidade e da abertura (Larrosa, 2002, p. 24) a ser afetado e atravessado pelos acontecimentos – e, neste caso, pelo texto literário. Levar esta lógica à forma como curriculamos a escola fissa o monolito leitor-fruidor e cria dissenso, pluralidade, uma vez que o saber da experiência “é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (*ibid*, p. 27), é subjetivo e irrepetível, singular. Cria, de algum modo, quem pode contar a estória, alargando os sujeitos que cabem nesse sujeito, tema que nos será muito caro no capítulo que vem a seguir.

Retomo a reiterada pequenez de Brejeirinha para perspectivar ainda mais o aluno leitor idealizado pela BNCC a partir do contador infante performado pela menina. O nome da personagem implica vida ociosa e, ao mesmo tempo, molecagem e vadiagem, teimando, assim, na importância do tempo e na ruptura de qualquer idealização produtiva ou dócil da criança. Nesse sentido, é notável e inusitado que a voz da transmissão da experiência seja enunciada por uma menina arteira (Pan, p. 139), cujo maior feito tenha sido ler as 35 palavras no rótulo da caixa de fósforos. Lembro aqui, da noção de infância formulada no primeiro capítulo: radicalização da falta e da insuficiência da criança como lugar potente de resistência ao mundo adulto. É nessa chave da falta que me parece ser possível enxergar um desvio ou

ruído significativo em relação à tradição arcaica da narrativa oral, de modo que a cena engendrada por Rosa não se recolha em um lugar puramente nostálgico, edificando de forma ingênua e anacrônica a transmissão narrativa da experiência; afinal, todos os elementos dessa história, como procurei argumentar acima, parecem reconstruir o ecossistema arcaico cujo declínio Benjamin aponta em seu ensaio. Contudo, o projeto literário do autor de *Grande sertão: veredas* não se dedica à saudade dos tempos de outrora, mas à articulação do arcaico às experiências da modernidade, operando com elementos contraditórios que perturbam a ordenação autoritária e solitária da sociedade moderna e imaginando outras formas de estar no mundo. Nesse sentido, é Brejeirinha quem insere e performa no conto o choque que o distancia de um lugar apenas reminescente. Enquanto aquela a quem tudo falta, inclusive a experiência, a menina desloca a figura do contador de seu lugar de autoridade comunitária, a quem é confiada a tradição, e transforma a insuficiência em matéria e forma para contar. “*Eu vou saber geografia*”, “[*e*] *eu queria saber o amor...*”, inquieta-se Brejeirinha, e sem saber ainda sobre qualquer uma das duas coisas, mas com o dom de “apreender as tenuidades”, delas apropriar-se e refletir para si (*ibid.*, p. 140), conta a experiência para poder vivê-la, não o contrário. Assim, apodera-se da tradição para reconfigurá-la e reformulá-la, como argumentarei mais à frente.

2.1.2 Ato II: O quê?

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (Brasil, 2018, p. 157) “*Sem saber o amor, a gente pode ler os romances grandes?*” (*ibid.*, p. 140)

A Base Nacional Comum Curricular dedica um quinto do espaço de língua portuguesa aos textos que habitariam o campo artístico-literário, como vimos. Em gesto conciliatório, satura o currículo de objetos culturais múltiplos e indivisos, sem

uma reflexão conceitual que justifique sua presença (Cechinel, 2019b). E, no entanto, não define ou questiona o que compõe o literário, parecendo contar com a cooperação do leitor ou com a estabilidade de seu objeto. Vejamos, por exemplo, as palavras que introduzem o trabalho com a literatura no Ensino Médio: “[n]este campo, trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores.” (Brasil, 2018, p. 526). Assumem-se imparcialidade e objetividade daquilo que constituiria esta instituição a partir do uso de palavras esvaziadas das lutas que negociam seu sentido, como obra e autor. Qualquer concretude se limita a um rol excessivo de gêneros textuais pacificados, inchando a experiência com a literatura, sem, contudo, dar-lhe substância – o que é bem próprio aos tempos hiperacelerados em que vivemos.

Nesse sentido, antes de querer propor uma definição de literatura que sanasse a lacuna flagrada no documento – pelo contrário –, parece-me fundamental resistir à sua imperturbabilidade, “tornar a começar” (Pan, p. 145), como Brejeirinha, de novo e de novo adiando a fixação de suas fronteiras, afinal, “[o] mar não tem desenho. O vento não deixa” (*ibid*, p. 143). Achejar-se à literatura a partir da perspectiva da contação, portanto, espiando *o que* se conta, pode nos possibilitar reparar nas disputas pela materialidade daquilo que se conta, para além de qualquer essência ou relativismo. É Brejeirinha quem nos puxará pela mão, mas devo avisar que seus pulos e desvios esbarrarão em um contraponto à BNCC que nasce de seu mesmo seio: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento de 2006.

Detenho-me inicialmente no jogo entre as instâncias narrativas em “Partida do audaz navegante”: o conto em si e a história fabricada pela protagonista, que podem operar como reflexão e inflexão, teorização das ideias de narrativa e ficção. É importante destacar alguns acontecimentos dos enredos do conto que não compareceram à minha exposição inicial da cena narrativa. Entre as crianças na cozinha, há tensão além do tédio, uma vez que Ciganinha, a mais velha, e Zito, o primo, compartilham alguma sorte de sentimento amoroso, mas andam estremecidos após uma “briguinha grande e feia” (*ibid*, p. 140) na véspera. Também

na história contada por Brejeirinha, o “aldaz navegante” ama muito uma moça magra, o que o faz questionar a necessidade de sua partida. Assim, a multiplicação das instâncias narrativas vai aos poucos criando um jogo reflexivo entre as duas histórias. Se o navegante dispara em direção ao “loõonge”, para nunca mais voltar, Zito orgulha-se e Ciganinha estremece, indispondo-se contra o conto narrado pela irmã. Se o marujo se lembra da amada, Ciganinha e Zito riem juntos. Quando o marinheiro agarra a moça em seus braços, Ciganinha e Zito trocam palavras de amor.

Interessa aqui como a criação de paralelos entre a história contada por Brejeirinha e o conto que a emoldura afeta de forma contumaz a instância narrativa em que se encontram as crianças, o que, por sua vez, encaminha e desencaminha as contações da caçula sobre o “pirata inglório marujo” (*ibid*, p. 140). Arrisco, como propõe Derrida na estimulante entrevista que compõe o volume *Essa estranha instituição chamada literatura*, a existência de uma dupla performatividade do acontecimento literário, na medida em que, não existindo qualquer critério interno ou essencial que garanta a literariedade de um texto (Derrida, 2014, p. 115), este continuamente inventa e é inventado por seu leitor ou comunidade leitora. Cai por terra certa estabilidade entre leitor e escritor ou, neste caso, ouvinte e contador, mutuamente contaminados e contaminantes.

Parece-me relevante enfatizar o aspecto não pacífico dessa contaminação ou, para usar os termos do filósofo franco-argelino, dessa contra-assinatura pela qual o leitor é responsável. Profundamente abalada pela dobra que é a figura miúda e insuficiente da contadora, como discutido na seção anterior, a narração de Brejeirinha recruta a participação das outras crianças, que a interpelam a todo momento, não só para indagar “o que acontece depois?”, mas para contradizer a autoridade de sua voz e requerer descaminhos diferentes para os rumos da história. Pele, por exemplo, interfere constantemente na história do navegante, estabelecendo o que vale, o que não vale e zombando daquilo que conta a irmã. Logo, a relação do contrassignatário aqui não é ingênua ou incontestável, o que atualiza e reformula não só a tradição da transmissão oral, mas manifesta o caráter sempre inacabado de uma ideia de literatura e literário. Apesar de ausente na Base uma indicação de que a literatura não se limite a uma lista de gêneros, é

surpreendente que as OCEM, que a antecedem por mais de uma década, não se esquivem da condição aberta do literário, destacando que “uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua” (Brasil, 2006, p. 49). Ressalto, aqui, que esse documento também não define a literatura, movimento que poderia engessar o trabalho na sala de aula, mas propõe discursivamente a discussão e a negociação sempre adiada das especificidades do discurso literário na escola. De fato, dedica não 16 ocorrências, mas 30⁸ páginas ao não fechamento desse conceito, *contando* as muitas formas como entra e sai do discurso literário: formas dicionarizadas, acadêmicas, o depoimento de uma mãe de aluno, marcos legais, a autoridade de Antônio Cândido... Uma diretriz curricular que, assim como Brejeirinha, faz multiplicar as instâncias que contam o conteúdo discutido.

Quais as consequências de assumir um lugar escorregadio para o objeto do discurso pedagógico? O que pode – se é que pode – o currículo a partir de uma perturbação de sua ordem? Não acredito que Brejeirinha tenha qualquer intenção de responder a alguma dessas perguntas; é, afinal de contas, “sem siso débil; seus segredos são sem acabar” (Pan, 140). Lembro-me, porém de Deleuze: aquilo que diz a menina, bem como suas irmãs e primo, sem dúvida aponta os meios, cursos e mapas que percorre em sua contação (Deleuze, 1997, p. 73), movimentando-se por e habitando zonas do mundo e da matéria contada que arrastam a literatura e a tradição para o devir-criança-travessa de seus trajetos. Volto-me à indagação de Pele, aquela para

⁸ Por seus próprios objetivos e questionamentos e também pelo atraso em encontrá-las, minha pesquisa não pôde deter-se de forma mais demorada sobre as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. De todo modo, indico fortemente a leitura do capítulo referente ao estudo de literatura, cujos argumentos se constroem junto à leitura do documento, procurando menos oferecer comandos de atuação e, mais, guiar discussões pertinentes à pauta da literatura na escola. Passa por muitas das questões sobre as quais discorro neste capítulo, como a figura do leitor e o motivo de se considerar o literário na educação básica, contribuindo para a contínua reflexão sobre elas. A finalidade das OCEM, segundo o próprio MEC, já anuncia sua postura, como fica claro em “O objetivo deste material é contribuir para o *diálogo* entre professor e escola sobre a prática docente.” (BRASIL, 2006, p. 5, grifo meu). Arrisco-me a dizer que, talvez pelas próprias especificidades do campo artístico-literário, uma diretriz curricular que se proponha dialógica nela mesma possa ter ramificações mais prolíficas na sala de aula do que um conjunto de ações, como a BNCC parece preconizar. Vale mencionar também que a BNCC não substitui as OCEM, mas acumulam-se os documentos, de modo que pautar um trabalho em sala de aula conforme as Orientações Curriculares é, também, perseguir brechas para rever o que significa estudar literatura na escola.

a qual não devemos deixar nunca de fabricar respostas, para entrar na próxima seção: “e daí?”.

2.1.3 Ato III: Por que não? E por que sim?

“*Por que você inventa essa história de de tolice, boba, boba?*” (Pan, 141)

“(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo..” (Brasil, 2018, p. 159).

“(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.” (*ibid*, p. 496)

“*Antes falar bobagens que calar besteiras*” (Pan, p. 141)

Inventar, falar, calar. Analisar, articular, identificar, perceber. Fruir, apreciar, aguçar.

É instigante partir dos verbos que organizam a aquisição de competências e habilidades na BNCC como contraponto ao verbo contar e seus desdobramentos. As teorias linguísticas contemporâneas defendem o verbo como núcleo de todo e qualquer enunciado significativo (Bagno, 2014, p. 508) e, para a educadora Magda Soares, como lembra o linguista Marcos Bagno, indicam o que aconteceu, o que

está acontecendo ou o que se quer que aconteça (*ibid*, p. 510). Um levantamento dos verbos que guiam as habilidades pretendidas pela Base nas etapas do EF e do EM, em relação ao campo artístico-literário, esclarece o que se quer que aconteça a partir dos conhecimentos curriculados, na ordem de maior à menor frequência: analisar, ler e compreender, identificar, criar, apreciar, reconhecer, observar, produzir, planejar e produzir, relacionar, perceber, participar. Com apenas uma ocorrência, temos também: recontar, reescrever, recitar e cantar, declamar, diferenciar, inferir, posicionar, interpretar, mostrar-se interessado, elaborar, engajar-se, representar, ler em voz alta, parodiar, estabelecer, compartilhar e selecionar.

A abundância de tarefas, já de pronto fartamente predicadas, contrapõe-se ao olhar sem destino e ao “eu... to-u... fazendo” de Nhinhinha que, em “A menina de lá”, parecia nos indicar a necessidade de curricular uma outra escola, em que não coubesse ao tempo a produtividade, mas a receptividade fundamental de não se enxergar de propósito (Mdl, p. 57). Em relação especificamente à literatura, o sobrecarregamento de funções e objetivos aos quais deve servir deixa pouco espaço para que se leia – ou se conte – sem propósito.

Rildo Cosson, referência no estudo do ensino de leitura e literatura, observa, nas diferentes formas de se trabalhar esse conteúdo na escola, cinco paradigmas fundamentais que organizam o cotidiano escolar em relação à literatura. Dentre elas, a citada habilidade EF69LP47, bem como parte significativa do alicerce teórico-ideológico da BNCC, parece vincular-se ao chamado “paradigma analítico-textual”, que consiste no “autodesenvolvimento do aluno por meio da consciência do funcionamento da literatura”, reconhecendo “os artifícios usados pelos escritores e a especificidade da linguagem literária” (Cosson, 2020, p. 71). Concordo com o professor da UFPA que desconsiderar a necessidade de se aprender esses modos de ler e de construir uma caixa de ferramentas analíticas para a leitura configura certo anti-intelectualismo (*ibid*, p. 77), na medida em que a leitura, seja ela literária ou não, não é natural e instintiva, mas participa de uma cultura que se entrelaça à tessitura do texto. Por outro lado, se esses instrumentos de leitura se tornam o alvo e não a corda, a ênfase nas habilidades coloca o ensino de literatura e, por

consequente, a própria literatura, em um lugar utilitário, que desdenha das bobagens e besteiras de Brejeirinha.

De fato, essas bobagens e besteiras, o caráter de desperdício que têm a ficção e a poesia no conto de Rosa, são levados ao ápice quando Brejeirinha, Pele, Ciganinha e Zito – além de Nurka, a cachorrinha – saem de casa após o céu tornar a azul. Chegando ao riacho, Pele implica com a irmã contadeira e contadora e pergunta se um tal “bovino”, estrume coberto por cogumelos, não seria o audaz navegante sobre o qual contava. Brejeirinha não se embaraça e de pronto convoca-o como ajudante e intercessor de sua narração, recorrendo ao concreto e, mesmo, repulsivo objeto para miniaturizar a história e dar-lhe continuidade. Ao construir seu navio, Brejeirinha está efetivamente encenando sua história como um estaleiro, o que evoca a imagem de pensamento de Benjamin de mesmo nome, “Estaleiro” (Benjamin, 2013, p. 16), conhecida em algumas traduções como “Canteiro de obras”. Nesse fragmento, Benjamin aponta a existência múltipla e natural de objetos, entre resíduos e desperdícios, que são capazes de atrair a atenção das crianças e convidar seu trabalho, criando mundos a partir daquilo com que brincam e constroem. Sempre fascinado por miniaturas e restos, Benjamin escreve ainda, na imagem “Antiguidades” que: “a faculdade da imaginação é o dom de fazer interpolações no infinitamente pequeno” (*ibid*, p. 38).

Há, portanto, dupla mediação no chamamento de Brejeirinha ao pedaço de estrume. Estando no estaleiro, tal dejetivo permite a mediação entre o mundo e a criança, mas, integrando a história que ela recomeça, é intercessor também da relação entre a criança e o conto. A mobilização desse resto abre novos caminhos à contação da história do pirata inglório marujo e coloca a imaginação não como fim idealizado e puro, capacidade lúdica própria da criança, mas como procedimento criativo de transformação e questionamento das coisas do mundo (Dalvi, 2019, p. 288)⁹, o que nos leva à interrogação: se a contação, aqui tomada no lugar do literário, não deve servir à mera apreensão de habilidades analíticas nem à criatividade como exercício acrítico e anódino, de que serve então?

⁹ Sobre a noção da criatividade na BNCC e nas pesquisas sobre o ensino de literatura na escola, recomendo enfaticamente a leitura do artigo completo da professora Maria Amélia Dalvi.

Uma outra resposta expedida pela Base Nacional Comum Curricular conduz-nos ao segundo campo semântico de verbos que aparece no documento: aquele relacionado ao verbo fruir, como no descritor de código EM13LGG602 que inicia esta seção. Este aproxima-se ao paradigma que Cosson denomina “paradigma da formação do leitor”. Lembro com carinho do Projeto PLIC, ao qual meu colégio dedicava um tempo por semana durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Escolhíamos um livro da caixa de livros selecionados para nossa faixa etária e tínhamos uma semana para lê-lo e retorná-lo à escola, atribuindo-lhe uma nota em estrelas na contracapa para que os colegas pudessem contar com nossa resenha. Tento ser leitora até hoje – apesar das atribuições do dia a dia, devo confessar –, mas não acredito que o mesmo se dê necessariamente com todos os outros 39 alunos da turma E. Com isso, não desejo apontar o fracasso da escola ou a superioridade do gosto pela leitura literária, pelo contrário. Antes, isso talvez abra algumas brechas pelas quais podemos indagar acerca da formação como horizonte predominante do ensino de literatura na escola. Atento à palavra “formação”: novamente se acomoda a criança no lugar projetivo e negatizado da incompletude e atribui-se um valor positivo à leitura de literatura que a concluiria como indivíduo. Não se explica, porém, a pergunta que orienta este item 2.1.3: por que ler literatura na escola? De onde vem seu valor positivo? Por que o prazer de ler é redentor e humanizador? Todo texto literário sequer se empresta ao prazer e à fruição?

Vale destacar que a BNCC de Língua Portuguesa não chega a definir o que seria esta fruição, mas encontramos pistas nas páginas do documento voltadas ao ensino de Artes:

Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (BRASIL, 2018, p. 195)

Volto-me à Brejeirinha e sua comunidade de leitores-ouvintes, lembrando que sua participação na contação do destino do audaz navegante não é de prazer ou fruição. As irmãs e o primo não se deleitam pacificamente com a história que é contada e, embora se possa argumentar que a sensibilização se dá ao final, ela é mais radical do que apenas uma abertura à apreciação. Temos, na verdade, choque e embate,

reivindicação por outros fins (“Não. Não vale! Não pode inventar personagem novo no fim da história, fu!”) (Pan, p. 144) e constante interpelação. A matéria que se conta, a linguagem que duplamente afeta o mundo, ora no conto, ora no conto dentro do conto, não são neutras ou dadas, mas arena de disputa entre as crianças e o mundo. Corroborando os desassossegos das crianças de Rosa, a pesquisadora da universidade de York Clémentine Beauvais, em apresentação ao congresso da IRSCL (International Research Society for Children's Literature) de 2021, aponta como o prazer e a fruição não podem acomodar-se no lugar apenas passivo da identificação dos mesmos roteiros repetidos, mas precisa oferecer-se ao escrutínio e à discussão da sala de aula, a fim de que se possa conjuntamente alargar as possibilidades afetivas que cada obra literária sinaliza.

O paradigma da formação e do prazer como delineado na Base esvazia o papel da literatura na escola por ainda este motivo: devota-se em excesso ao individual. Na mesma fala já citada, Beauvais argumenta que reconhecer a necessidade de discutir a fruição estética é investigar os meios culturais, históricos, sociais e políticos que acarretaram a leitura prazerosa ou não de cada texto, meios estes que não são unicamente fruto de predisposições individuais ou de um hedonismo particular, mas produtos de um mercado e uma economia afetiva que precisam também participar dos debates escolares. Além disso, nas duríssimas palavras do professor da UFSC André Cechinel, a leitura literária na BNCC residiria simplesmente

no processo de autoconhecimento, na possibilidade de questionar e descobrir-se, na elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais, na exploração de emoções, sentimentos e ideias, na seleção de obras significativas para si, na apropriação para si, na socialização de obras da própria autoria, na criação de obras autorais etc. Prevalece nesse léxico a escolha individual, a expressão de sentimentos e uma prática terapêutica talvez em sintonia com os demais capítulos da BNCC, mas certamente problemática no que tange aos estudos literários como um campo crítico constituído de objetos particulares e recorrentes, que não podem nem devem, portanto, resultar da simples motivação criativa individual, principalmente numa fase em que o contato com a literatura necessita da escola para passar por um amadurecimento analítico e criativo. (Cechinel, 2019b, p. 5, grifos do autor)

Fica de fora qualquer dimensão coletiva e, portanto, política da literatura, o que nos permite finalmente desaguar na elaboração de algumas possíveis respostas positivas e propositivas acerca do que fazemos e podemos fazer quando ensinamos literatura.

Apontei na seção anterior o inacabamento da noção de literário a partir de Derrida, o que me leva a certa deriva derridiana, porque se articula à argumentação do pensador sobre democracia e literatura como instituições por-*vir*. Enquanto instituição histórica, por estar ligada à autorização para dizer tudo, a literatura “conclama a uma democracia por *vir*” (Derrida, 2014, p. 51). No entanto, as finalidades práticas e utilitárias que vimos até aqui, antes de fabricarem o leitor que é capaz do corpo a corpo com cada obra, instauram-no como usuário, limitando leitor e leitura a um programa e atribuindo-lhes sentido premeditado. Em outras palavras, fecham o significado e determinam-no. Isso não se colocaria como problema à relação entre literatura e democracia?

O artigo “An (im)possibility that yet remains to come¹⁰”, dos teóricos de educação e currículo Friederich, Jaastad e Popkewitz, sugere alguns caminhos para entrar nessa contenda. Defendem os autores que pensemos a democracia nos termos de Derrida, como algo que está por *vir* porque é de sua natureza ser uma promessa, nunca concretizada no futuro, e que está por *vir* porque é o único sistema que se permite criticar a si mesmo, de modo que nunca está fechado, acabado (Friederich et al, 2010, p. 582). Sobretudo, argumentam que, neste estado aporético, o pensamento sobre a escola e seu trabalho deve *partir* da concepção de igualdade, que tomam emprestada a Rancière em seu livro *O mestre ignorante*. Isto é, que não se tenha a igualdade como objetivo, pois isso pressupõe a assunção da desigualdade como ponto de partida (Rancière, 2018b, p. 14). Assim, há uma primeira dimensão política em posicionar a educação e, mais especificamente, a educação literária, nessa perspectiva: não se está buscando planejar um currículo que permita chegar a algum lugar predeterminado, seja ele a formação de um cidadão empreendedor ou de um leitor de literatura. Deseja-se, antes, inverter a ordem das premissas, lançando-se *de* um lugar comum para a construção inimaginável do que está por *vir*.

¹⁰ “Uma (im)possibilidade que ainda permanece por *vir*”, tradução minha.

Nesse sentido, se a literatura é também espaço inacabado do por vir, se tudo pode a ela suceder, tanto na materialidade do que diz o texto, quanto na relação entre autor-leitor, contador-ouvinte, parece-me que ela pode operar como este espaço inicial comum, mesa compartilhada para onde estão convidados todos. O livro, o conto, o texto, são a igualdade de que se parte. Nas palavras de Rancière: "O livro é uma fuga bloqueada: não se sabe que caminho traçará o aluno, mas sabe-se de onde não sairá - do exercício de sua liberdade" (*ibid*, p. 44).

E qual não é a liberdade de Brejeirinha nos muitos caminhos e descaminhos com que conta sua história? "Narrar é resistir", afirma Rosa em pílula que circula nas redes sociais como frase de efeito para os nossos tempos, extraída do conto "Entremeio: com o vaqueiro Mariano", de *Estas estórias*. Ao narrar e contar, ao participar da literatura não como perita com seus apetrechos diagnósticos para desvendar o que está dado no texto, mas como criança que anda pela estória, "pés para dentro, feito um periquitinho, impávido" (Pan, p. 142), frequentemente levando tombos, Brejeirinha instaura a possibilidade de resistir aos circuitos fechados de um currículo que encerra a leitura e a contação no lugar do gosto e da apreciação de determinados gêneros. Contar é resistir porque adia o fim do mundo mais um pouquinho, nos diz Krenak, e coloca a criança em fuga pela justaposição e superposição entre real e imaginário, pelo intercâmbio contínuo entre essas duas faces, como verifica Deleuze (1997, p. 75). Desse modo, creio enxergar uma resistência bifurcada a partir do que conta a menina.

Lembro que Brejeirinha "tem o dom de apreender tenuidades", de forma que sua narração procura criar paralelos entre a matéria ficcional e a vida das crianças. Seria plausível concluir, por isso, que o conto ingenuamente coloca a ficção como espelho, remédio ou mero intermédio das coisas do mundo; Brejeirinha inventa uma história que resolve os problemas da "vida real", na medida em que Zito e Ciganinha se reconciliam. Todavia, a ideia de experiência, como flagramos em Benjamin, está em construção no ato de contar e, para além de uma dimensão apenas instrumental da narrativa, é a abertura à própria possibilidade de contar e materializar a experiência em palavras que está em jogo. A palavra é fundante, Nhinhinha já nos mostrou. Não é terapia ou conselho que nos oferece a estória contada por Brejeirinha, nessa função vagamente humanizadora – mesmo porque o

conselho do contador benjaminiano “é menos uma resposta a uma pergunta do que uma sugestão para uma história (que está se desenrolando)” (2020, p. 24); contar com nossas palavras é reconhecer que as palavras não eram nossas, mas nos constituem e, com isso, ampliar aquilo que podem dizer (Larrosa, 2019, p. 42).

Ainda pensando com Larrosa, tomemos outra vereda. No trecho que completa a epígrafe deixada muitas páginas atrás, no início do capítulo, o filósofo espanhol relata que “Ulisses começa a sua odisseia repetindo e renovando os restos já gastos das narrativas mitológicas. (...) Cada um deles configura o que ele próprio é, sua própria história, a partir dos fragmentos descosidos das histórias que recebeu.” (*ibid*, p. 30). Interessante menção ao épico homérico, uma vez que essa é uma chave de leitura produtiva para se pensar “Partida do audaz navegante” (Meneses, 2015). A tese da pesquisadora Adélia Meneses, próxima à que aqui se desenvolve, entende que nesse mundo mínimo, do espaço reduzido de um conto dentro de um conto narrado por uma criança, existem processos de “estilização, estranhamento, carnavalização e transgressão” do capital cultural que são as aventuras de Odisseu.

Penso, no entanto, que para além da paródia¹¹ como procedimento e expediente estrutural, as crianças de Rosa saltitam pela tradição à medida que se intrometem nela, complicando e fabricando à sua própria maneira os rastros e os retalhos de estória que lhe chegam. Brejeirinha arrisca-se a violar a narrativa que lhe foi deixada como legado ao mergulhá-la na vida e a vida, nela. Ao refazer tantas vezes a história, a criança chega à configuração que parece a ela certa e está consciente do trabalho que levou a cabo. “Agora eu sei”, anuncia, “O aldaz navegante não foi sozinho; pronto! Mas ele embarcou com a moça que ele amavam-se, entraram no navio, estrito. E pronto.” (Pan, p. 146). É notável a repetida insistência no “pronto”, evidenciando a tentativa da criança de tomar para si a autoridade final da palavra, mas acabando por revelar que, na verdade, não há nada de pronto na contação da história, bem como na elaboração do mundo. O inacabamento aqui de novo se faz agudamente presente a partir das cartografias da menina pela tradição, as quais, sim, infringem o texto dado, mas, sobretudo, por ele dão mais voltas. Por não terem as crianças um fim em mente, pouco importa o fim, contanto que se caminhe, detendo-se benjaminicamente sobre o pequeno, mesmo o “bovino” e as “folhas de bambu,

¹¹ Descritores EF89LP32, EF89LP36. (BRASIL, 2018, p. 506)

raminhos gravetos” (*ibid*, p. 144), de modo que a estória se mantenha sempre por vir. Chama atenção, nesse sentido, como a ponderação de Larrosa ecoa as palavras do ensaio de Deleuze ao conceber que, numa aula, “a ação de ler extravasa o texto e o abre para o infinito. Por isso, reiterar a leitura é *reitinerar* o texto, *encaminhá-lo e encaminhar-se* com ele o infinito dos *caminhos* que o texto abre” (Larrosa, 2019, p. 178, grifos meus). O vocabulário da andança comparece com frequência nos procedimentos flagrados nas crianças para (per)correr livremente aquilo que lhes é entregue e, talvez, isso seja potente na curri-culação de uma outra literatura escolar. O teórico Tomaz Tadeu Silva (1999) recupera na palavra “currículo” o vocábulo latino “curriculum”, “pista de corrida”, o que nos oferece rastros interessantes por onde perseguir os caminhos das crianças de Rosa pela Base Nacional Comum Curricular: correm pelo arquivo do conhecimento humano. Mas, reforço, sob o risco de tornar-me repetitiva, que essa corrida não consista na linha de chegada, mas no chão e nas veredas múltiplas que é possível perambular em conjunto na sala de aula. Leal nos alerta que “a geografia escolar dificulta os percursos literários” (2011, p. 189), pois insiste em estabelecer as chegadas e se esquece do risco de não se chegar ao fim calculado ou, mais grave, se esquece de apreciar o caminho. Nas suas palavras: “Que mapa nos dará a localização exata do ponto de partida para tais incursões? Nenhum que já exista, parece responder-nos Rosa. Só os trajetos que formos capazes de inventar nos guiarão rumo à infância. É preciso abrir trilhas.” (*ibid*).

Algo importante está faltando, no entanto. Ao longo das últimas tantas páginas, quase esbarramos diversas vezes nesse que é um dos inescapáveis do conto (e da obra) de Rosa, mas, como o anãozinho corcunda de Benjamin, não o olhamos, ainda que tenha sido desafiador resistir – e ainda que nos tenha provocado muitas vezes o tropeço. Pois há algo mais que é profanado além daquilo que se conta: estabanada e arteira, Brejeirinha desencaminha a própria linguagem.

2.2 A língua lampeja em longo clarão

Uma alegria haver línguas

que não entendo

*delas foram varridas
as lembranças todas
nelas o sentido passa entre as
palavras
como a luz entre as plantas
nelas é sempre a infância
balbucio, manhã, cachorros
(MARQUES, 2016)*

*Hoje talvez se possa esperar uma
superação efetiva daquele equívoco
básico que acreditava ser a
brincadeira da criança determinada
pelo conteúdo imaginário do
brinquedo, quando, na verdade, dá-se
o contrário. A criança quer puxar
alguma coisa e torna-se cavalo, quer
brincar com areia e torna-se padeiro,
quer esconder-se, torna-se bandido
ou guarda. (BENJAMIN, 2002)*

Difícil ler Rosa sem deter-se na língua que conta a estória. Ou o clichê: difícil ler Rosa – pela língua que conta a estória. Aqui, como é frequente no sertão rosiano, lemos conto dentro do conto, dupla dobra da linguagem sobre si mesma. Como acompanhar Brejeirinha, portanto, em seu “jacto de contar”? Pode a menina nos ensinar a cavar buracos nas páginas oficiais de um documento curricular?

A experiência de Brejeirinha com a língua é uma de falta e não de domínio, mas, por isso mesmo, é uma experiência de desejo, este afeto que a arrasta à fabricação e à fabulação constantes. “Poetista” (Pan, p. 140) na descrição do narrador, a menina deseja ardentemente experimentar na boca e na vibração das cordas vocais as palavras que (des)conhece. Arrisco uma hipótese de trabalho: ao fazê-lo, Brejeirinha torna a língua seu brinquedo, como aquilo que “pertenceu – *uma vez*,

agora não mais – à esfera sagrada ou à esfera prático-econômica” (Agamben, 2008, p. 86, grifos do autor). Se retomamos a imagem do estaleiro ou do canteiro de obras de Benjamin, é possível vislumbrar como cativam a contadora de “Partida do audaz navegante” não só os “desperdícios que ficam do trabalho de construção, jardinagem ou das tarefas domésticas” (Benjamin, 2013, p. 16), mas os restos e resíduos da própria comunicação pragmática, sensata e funcional do dia a dia.

Recupero aqui a segunda epígrafe desta seção: a criança quer falar e, por isso, apropria-se da língua. Assumir uma língua-brinquedo como procedimento para perceber, acessar e apropriar-se do mundo tem consequências e, por sua natureza profanada e profanatória, embaraça os linguajares utilitários da esfera adulta. “*O Aldaz Navegante, que foi descobrir os outros lugares valetudinário. Ele foi num navio, também, falcatruas.*” (Pan, p. 141), empolga-se Brejeirinha ao começar sua contação. A princípio, estranheza. Valetudinário? Falcatruas? Na frase, não parecem significar nada. Saídas de boca de alguém cujo raciocínio é “deduzido de babinhas” (*ibid*, p. 140), significam ainda menos. Que fazer, então, das palavras que diz a criança? É verdade que a menina quer contar uma estória e conta uma que joga com as instâncias da “vida real”, como acompanhamos de perto anteriormente. Mas quando Pele a interpela a fim de saber para quê, a caçula responde: “Porque depois pode ficar bonito, uê!” (*ibid*, p. 141), acrescentando em sequência que sabe estar falando bobagens. A estranheza não se dissolve, não é enigma que o arsenal analítico de um leitor possa ou deva desvendar. Não querem dizer nada senão o prazer acústico de articular palavras sérias e grandes e o medo nenhum de desperdiçá-las. Que importa que pouco sirvam à comunicação? Dizendo de outro modo, a utilidade tão cara a uma lógica racional, produtivista e comunicativa – lógica essa que rege a base curricular nacional – é violada à medida que se experimenta “o som antes do código” (Ribeiro, 2018, p. 15). Em carta datada de 27 de agosto de 1967 ao seu tradutor alemão, Curt Meyer-Clason, Rosa mesmo redireciona o olhar do tradutor: “Apenas, repare que a Brejeirinha diz as palavras pelo som das palavras, sem saber direito o que elas significam. Ficam palavras de propósito absurdas, semi-*non-senses*.” (Rosa, 2003, p. 412-413). Parece-me que aí o absurdo não se queda apenas na ordem da narrativa; pelo contrário, imiscui-se à ordem do mundo e perturba aquilo que os significantes, essas sequências fonéticas ora vistas como atreladas a um sentido, nos dizem. Seguindo ainda a pista da língua

na dimensão do jogo e da brincadeira, interessa como operam em uma (re)imaginação política, para usar a expressão de Bines et al (2020), recompondo e mesmo depondo os sentidos e significados pré-estabelecidos. Brincar com a língua se torna, portanto, gesto político de contrariedade ao fascismo da língua de que nos fala Barthes (1997[1980]), pois brincar é sempre libertação (Benjamin, 2002, p. 85).

Abro um parêntese antes de prosseguir. Quem lê a citada correspondência de Rosa a Meyer-Clason depara-se no parágrafo anterior com a seguinte afirmação do autor mineiro, em resposta a dúvidas do tradutor acerca de sua noção de linguagem: “A língua, para mim, é instrumento: fino, hábil, agudo, abarcável, penetrável, sempre perfectível, etc. Mas sempre a serviço do homem e de Deus, do homem de Deus, da Transcendência.” (Rosa, 2003, p. 412). As palavras “instrumento” e “a serviço de” podem parecer contraditórias à primeira vista, considerando o argumento que venho perseguindo. No entanto, o pesquisador Bernardo Marçolla atenta para a direção oposta sobre a qual a linguagem pode incidir como instrumento em Rosa, não explicando ou esclarecendo as coisas, mas tornando estranho nosso olhar sobre elas “para que possamos estar diante do mistério das coisas sem reduzi-las àquilo que já supomos saber (do livro, da vida, do real, de nós mesmos...)” (2008, p. 117), em argumento semelhante àquele de infância que acompanhamos com Agamben no primeiro capítulo. Nesse sentido, se não nos subscrevemos a uma visão teológica da fala de Rosa, mas sim, fazemos certo desvio pedagógico (Masschelein & Simons, 2018, p. 53-54) a partir dela, parece plausível imaginar que brincar com a língua constitua uma dimensão ética, segundo a qual se suspendem seus usos ordinários e ela se abre ao exercício da liberdade e da igualdade (*ibid*, p. 190).

“*Vou tornar a começar*”, avisa Brejeirinha, e, com ela, regresso ao conto. Referia-me, antes do aparte, ao movimento político de resistência à ordenação racional e utilitarista da língua adulta que acredito surpreender na voz arteira da menina. Há algo mais, porém, que é possível perceber na escolha de Rosa pela experimentação com a dicção infantil. Notemos, por exemplo, que a menina não inventa sequências sonoras inexistentes na língua, entoa vozes animais ou sons de objetos. Brejeirinha, ao contrário, “importa sérios nomes” (Pan, p. 140) do mundo dos adultos e desconcerta-lhes o sentido. Logo de pronto, ao tentar convocar o requintado adjetivo “audaz”, a criança tropeça na pronúncia e diz “aldaz”, tornando-se objeto

do deboche da irmã – e convertendo Aldaz em nome próprio. Além de valetudinário, falcatruas, Brejeirinha narra o lenço “explícito” (*ibid*, p. 141) do marujo, conta que este pensa “esférico” (*ibid*), introduz preposição que não liga nada em “não tinha caminho para correr e fugir, perante, e o navio espedaçado” (*ibid*, p. 144), e, numa das mais belas frases do conto, conclui que “[o] mar foi indo com eles, estético.” (*ibid*, p. 145). Todos esses usos tentativos de palavras maduras, adultas ou, mesmo, empoladas, parecem apontar para ainda outra resistência, não só ao autoritarismo utilitário da língua das pessoas grandes, mas também à própria determinação do que seja um linguajar infantil.

Debruçando-se sobre as cadernetas de trabalho de Rosa, a professora e pesquisadora Marília Rothier Cardoso, da PUC-Rio, atenta para os desdobramentos da linguagem que se apresentam nos estudos do autor para compor suas obras, de forma a que saberes múltiplos estejam sempre contaminando as formas de dizer e nomear as coisas do mundo, desde a fala sertaneja a citações dos clássicos da filosofia. Nesse sentido, parece-me que Brejeirinha opera de forma semelhante a Rosa, pois narra a partir da recolha de fragmentos muitos díspares – das estórias infantis, do cânone épico, das falas dos adultos e das 35 palavras que consegue ler na caixinha de fósforo –, e faz surgir de suas associações desconcertantes uma tensão fértil, que “desencadeia o rigor crítico dessa ‘constelação’” (Cardoso, 2006, p. 115). Brejeirinha rejeita e foge à definição de língua que cabe à infância e, conseqüentemente, vaza das próprias demarcações da infância enquanto lugar social e cultural. É potente imaginar como a escola e, especificamente, o currículo podem se construir a partir de uma ideia de criança que a todo momento coloca em xeque suas próprias balizas conceituais. Para além das formas idealizadas e estanques de jovem com que monta sua narrativa curricular, (Brasil, 2018, p. 58-61) e para além dos lugares-comuns de aluno, esse personagem “fantasiado de todos” (Felix & Vitorino, 2021, p. 190), que habitam a BNCC, como pode o currículo engendrar uma escola também em modo de fuga das suas fronteiras?¹²

¹² A ideia de uma escola em modo de fuga foi provocação de minha orientadora, em articulação com os estímulos lançados pela debatedora Flôrencia Garramuño, na ocasião do exame de qualificação desta dissertação, presente teórico pelo qual agradeço.

Há, ainda, outros desdobramentos da concepção de língua desenhada no conto que são férteis para um pensamento-Brejeirinha sobre currículo e escola. Quando inicia a estória, Brejeirinha “punha a mão em rosto, agora ela mesma empolgada, não detendo em si o jacto de contar” (Pan, p. 141) e, mais adiante, à frente do “bovino” que miniaturiza o navio, “saltava e agia, rápida no valer-se das ocasiões” (*ibid*, p. 144). A forma como traz a linguagem ao mundo implica sempre seu corpo, de modo bastante dessemelhante à Base, cuja menção a práticas sociais corporais, na área de Linguagens, limita-se a anunciar o campo da Educação Física (Brasil, 2018, p. 63). Nesse sentido, é interessante perceber a contação de Brejeirinha como performance. Nela, a menina pouco se contém e persegue caminhos de ligação entre o mundo à sua volta e as palavras que jorram de sua boca, de forma que sua imaginação faz funcionar seu objeto no espaço lúdico do jogo e da brincadeira, transformando-o em realidade compartilhada por todos os que participam do instante daquela história (Zumthor, 2012, p. 106).

Além da implicação narrativa do corpo da personagem na estória que conta, saracoteando pelo espaço da casa e da colina, a linguagem espessa e densa (*ibid*, p. 77) de Brejeirinha, pouco transparente ao leitor – e ao ouvinte –, chama atenção à sua voz e, com isso, explicitamente convoca o corpo também do leitor e do ouvinte a participar do seu ato poético. Recorro a outras reflexões do crítico e medievalista Paul Zumthor sobre a relação entre performance e leitura, além dos estudos de Luiza Telles Ribeiro sobre o inarticulado na língua de Rosa, para tecer algumas considerações a esse respeito. O autor de *Grande sertão: veredas*, em janeiro de 1965, concedeu famosa entrevista ao jornalista alemão Günter Lorenz, da qual Ribeiro destaca o seguinte trecho: “Existem elementos da língua que não são captados pela razão; para eles são necessárias outras antenas.” (Rosa, 2014 [1965]). Sobre isso, afirma a pesquisadora:

Da mesma forma como, diante de um corpo, não prestamos atenção apenas ao que esse corpo diz verbalmente, mas ao que ele expressa em gestos, esgares, trejeitos, fluidez ou rigidez, lentidões e arroubos. Para chegar a um refinamento dessa percepção é necessário ser um leitor não apenas cerebral, mas disposto a acionar outras antenas. Assim como quem trabalha com o próprio corpo aprende a detectar a distribuição de tensões pelos músculos, a posição dos ossos, desvios, compensações, a inesperada leveza de um passo que se apropria do espaço. Esse campo

expressivo para além do que é cabalmente significado pela linguagem (supostamente) não é dos mais valorizados diante do privilégio do regime racional-mental em nossos modos de vida ocidentais – embora, inconsciente ou conscientemente, sem cessar escapemos de seus confinamentos. (Ribeiro, 2018, p. 27-28, grifo meu)

Como pode, então, a linguagem de Rosa via Brejeirinha apontar caminhos para agir como um leitor menos “cerebral”, no sentido aqui tomado por Ribeiro? Conta-nos a caçula, fazendo caretas:

“ah! (...) ... Envém a tripulação... Então, não. Depois, choveu, choveu. O mar se encheu, o esquema, amestrador... O Aldaz Navegante não tinha caminho para correr e fugir, perante, e o navio espedaçado. O navio parambolava... Ele, com o medo, intacto, quase nem tinha tempo de tornar a pensar demais na moça que amava, circunspectos. Ele só a prevaricar... O amor é singular...” (Pan, p. 143)

A performance de Brejeirinha é eminentemente oral, com público e contador em presença simultânea. Para Zumthor, isso configuraria o grau mais completo de performance, aquele em que percepção, emoção e compreensão, misturadas, se fazem sentir de forma mais aguda (2012, p. 66), ou seja, em que o corpo se presentifica de modo mais concreto. Destaco ser a oralidade uma dimensão do trabalho artístico-literário que comparece à BNCC como parte da aquisição de competências do campo. Sublinho especificamente as habilidades EF15LP19, EF03LP27, EF35LP28 e EF69LP52, que dizem respeito a prosódia, entonação, leitura em voz alta e recontos, espaço e gestos aparecendo somente no trabalho com o texto dramático. Como mencionei mais acima, o corpo pouco ou nada se envolve com a linguagem e a literatura, que acabam por conformar-se ao meramente cerebral, sempre às voltas com a decodificação racional dos recursos patentes do texto. A contação de Brejeirinha, entretanto, apesar de oral na diegese do conto, nos aparece escrita por Rosa e contada pelo narrador; assim, recruta o corpo do leitor, que se vê impelido a restaurar a relação de performance constitutiva da obra poética, para além da simples compreensão de uma informação relatada. Dessa forma, a menina nos ajuda a lembrar que a relação entre significante e significado passa necessariamente pelo corpo, por mais imediata que pareça, e mobiliza materialidades da vida, voz e ouvido, sensações, movimentos, “postura, [o] ritmo respiratório, [pela] imaginação” (*ibid*, p. 67). Ao buscar os limites da língua na

própria experiência com a língua – e, se pudermos produzir essa semelhança, também os limites da literatura na própria experiência com a literatura – a performance da criança desterritorializa a ausência e a solidão que são o texto escrito no mundo, o corte lógico-racional que se impõe sobre os sentidos e, em última instância, distancia-os do prazer.

Uma última repercussão político-pedagógica das escolhas linguageiras do conto que cabe aqui arrolar é anunciada pelo próprio texto. Inquieta, indaga Brejeirinha: “*Zito, tubarão é desvairado, ou é explícito ou demagogo?*”, ao que explica o narrador: “Porque gostava, poetista, de importar esses sérios nomes, que lampejam longo clarão no escuro da nossa ignorância.” (Pan, p. 140). Algumas páginas adiante, a menina conclui sua estória nos contando que o navio “*virou vagalumes*” (*ibid*, p. 146). No ensaio *A sobrevivência dos vaga-lumes*, que escreve a partir dos escritos do cineasta e poeta Pier Paolo Pasolini, Didi-Huberman debruça-se exatamente sobre este diminuto e luzente inseto. Existe uma afinidade curiosa entre os contos de Rosa¹³ e as proposições do filósofo francês, apesar de separados por algumas décadas e fronteiras nacionais. Todo o campo semântico dos grandes e sérios nomes que enuncia Brejeirinha, antes de totalizar qualquer compreensão do mundo, antes de oferecer qualquer esclarecimento, apenas cintila um arranjo provisório de inteligência. Assim, na brincadeira sonora e vocal da personagem, avulta-se um procedimento que encaminha o olhar ao instante e ao acaso como operadores de entendimento, implicando a disponibilidade ao risco e ao não saber como potência de criação de saberes, nesse dado de aleatoriedade por que passa sua performance.

Detenho-me nas consequências desse gesto minúsculo e momentâneo para a narrativa curricular. Se nos demoramos na folha de apresentação da Base Nacional Comum Curricular, podemos divisar uma insistência linguística pela totalização – com efeito, a própria ideia de uma *base nacional comum* já a proclama. “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo”, “[c]om ela, vamos garantir (...) o desenvolvimento integral (...)” (Brasil, 2018, p. 5), declara a introdução. Analogamente, em relação ao campo artístico-literário dentro da área de Língua Portuguesa, a BNCC favorece o trabalho que

¹³ Apesar de, neste capítulo, observarmos apenas “Partida do audaz navegante”, a mesma figura pirilampesca comparece a outros contos do autor, como “As margens da alegria”, para onde nos dirigiremos a seguir.

desvende as “múltiplas camadas de sentido” (*ibid*, p. 138) do texto, pressupondo uma postura de esgotamento e elucidação plenos da leitura. Todavia, faço coro à professora da UFMG Eneida Maria de Souza em artigo de 2018, quando defende que é preciso arejar as formas de produzir pensamento e pesquisa, deslocando-se do conceito de saber como totalidade e autossuficiência (2018, p. 123-130). A pesquisadora lembra que o contemporâneo não comporta a linearidade e o grande gesto do projeto, mas sustenta-se sobre uma compreensão simultânea de presentes e temporalidades, em estreito diálogo com as observações de Turin que consideramos no primeiro capítulo.

Se permitimos à linguagem “lampejar” em nossa ignorância, se a escola se oferece como espaço em que é possível arranjar e rearranjar as constelações de vagalumes, estas mínimas imagens que, como a criança, fogem aos totalitarismos da análise, do currículo, da formação, talvez possamos *imaginar* outros modos de fazer política (Didi-Huberman, 2014, p. 60). A infância, na sua mobilização do resíduo, na sua língua inarticulada que resiste à racionalização e ao clarão descorporificado da aquisição de competências, torna-se operador inventivo e fecundo para dar conta das experiências e objetos marginais e esquecidos, da outridade, do convívio entre os espaços heterogêneos de uma sociedade sempre em movimento. Assim, deixamos que Brejeirinha, Ciganinha, Pele e Zito voltem para a casa com Mamãe e encaminhamo-nos a mais algumas crianças de Rosa, que margearão a BNCC à procura de outras vozes.

Mais um entremeio

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as <i>manifestações artísticas e produções culturais</i> em geral, e com a <u>arte literária em especial</u>. <i>“Pois eu li as 35 palavras no rótulo da caixa de fósforos...”</i> (Pan, 140), e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de <u>ampliar</u> e <u>diversificar</u> as práticas relativas à <u>leitura</u>, à <u>compreensão</u>, à <u>fruição</u> e ao <u>compartilhamento</u> das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: <i>“Eu... to-u... fa-a-zendo.” Fazia vácuos.</i> (Mdl, 58)</p> <p>da compreensão das <u>finalidades</u>, <i>“Por que você inventa essa história de tolice, boba, bobagem?”</i> (Pan, 141) das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;</p> <p>da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, envolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;</p> <p>do desenvolvimento de habilidades que <u>garantam</u> a compreensão, a <u>apreciação</u>, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulem nas esferas literária e artística.</p> <p>para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa <i>alcançar seu potencial transformador e humanizador</i>???, preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também <i>seja capaz de fruí-los</i>?????. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha <i>“Então? A estória não vai mais? Mixou?”</i> (Pan, 144) impressões e críticas com outros leitores-fruidores.</p>		<p>A formação desse <u>leitor-fruidor</u> exige o <u>desenvolvimento de habilidades</u>, a <u>vivência de experiências significativas</u> e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o <u>desvelamento dos interesses e dos conflitos</u> que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, <u>garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos</u> necessária à <u>elaboração da experiência estética pretendida</u>. <i>Só queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita.</i> (Mdl, 59)</p> <p>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.</p> <p>Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.</p>

<p>Leitura</p>	<p>Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</p> <p>Apreciação e réplica “<i>Na-ão. Não vale! Não pode inventar personagem novo, no fim da estória, fu!</i>” (Pan, 144)</p>	<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p>(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD’s, DVD’s etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura¹, clubes de leitura², eventos de contação de histórias³, de leituras dramáticas⁴, de apresentações teatrais⁵, musicais⁶ e de filmes⁷, cinoclubes⁸, festivais de vídeo⁹, saraus¹⁰, slams¹¹, canais de booktubers¹², redes sociais temáticas¹³ (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre o...u...t...r...o ...s¹⁴, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e <i>justificando suas apreciações</i>, escrevendo comentários e resenhas para jornais, <i>blogs</i> e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. – “Ninguém entende muita coisa que ela fala” (Mdl, 57), tais como, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais (literatura, cinema, teatro, música), <i>playlists</i> comentadas, <i>fanfics</i>, fanzines, <i>e-zines</i>, fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p>
-----------------------	--	--

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>AMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</p> <p>Leitura</p>	<p>Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos</p>	<p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, “<i>Sem saber o amor, a gente pode ler os grandes romances?</i>” (Pan, 140) as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, A ESCOLHA LEXICAL TÍPICA DE CADA GÊNERO “<i>Zito, tubarão é desvairado, ou é explícito ou demagogo?</i>” Porque gostava, poetista, de importar desses sério nomes que lampejam longo clarão no escuro de nossa ignorância. (Pan, 140) para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>

	Adesão às práticas de leitura	<p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse a chuva – “Mas não pode, ué...” – ela sacudiu a cabecinha”. (Mdl, 59)</p>
<p>Produção de textos</p> <p>Competência O que ela queria, que falava, acontecia. (Mdl, 59)</p>	<p>Relação entre textos</p> <p>Consideração das condições de produção</p> <p>Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição</p> <p>Produção de textos orais</p>	<p>(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p> <p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente <i>“Sim. E agora? E daí?” (...) “Aí? Então... então... Vou fazer explicação!” (Pan, 144)</i> nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a <i>estesia</i>^{???} e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p> <p>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.</p>

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

Oralidade

Produção de textos orais
Oralização

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor *“Eu queria saber o amor...” (Pan, 140)*, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – **contar/recontar** histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, *Mas Brejeirinha punha mão em rosto, agora ela mesma empolgada, não detendo em si o jacto de contar. (Pan, 141)* que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.

Análise linguística/semiótica

Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido *“Porque depois pode ficar bonito, uê!” (Pan, 141)* decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		6º ANO	7º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
Leitura	Relação entre textos	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	(EF67LP28) LER, DE FORMA AUTÔNOMA, E COMPREENDER – Não que parecesse enxergar de propósito (Mdl, 57) selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.	

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 2012147/CA

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		6º ANO	7º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. ... referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que voou para uma nuvem, de uma porção de meninos e meninas sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo Só a pura vida. (Mdl, 57)	
		(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.	

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		8º ANO	9º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
Leitura	Relação entre textos		(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i> , dentre outros.
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica		(EF89LP33) LER, DE FORMA AUTÔNOMA, E COMPREENDER – Não que parecesse enxergar de propósito (Mdl, 57) – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos		(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
Produção de textos	Construção da textualidade		(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, USANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE OS CONSTITUINTES ESTRUTURAIS E RECURSOS EXPRESSIVOS TÍPICOS DOS GÊNEROS NARRATIVOS PRETENDIDOS, E, NO CASO DE PRODUÇÃO EM GRUPO, FERRAMENTAS DE ESCRITA COLABORATIVA. <i>"Agora, eu sei. O Aldaz Navegante não foi sozinho; pronto! Mas ele embarcou com a moça que ele amavam-se, entraram no navio, estricto. E pronto. O mar foi indo com eles, estético." (Pan, 145)</i>
	Relação entre textos		(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura <i>"Zito, você podia ser o pirata inglório marujo, num navio muito intacto, para longe, lo-ô-onge no mar, navegante que o nunca-mais, de todos?" (Pan, 140)</i> e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líricas, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.

3. Meninos

3.1 Meninos à margem

*“um menino pode com o infinito
mas não pode um policial
crescer tanto que o diminua
afinal como pode um esqueleto
roer a música que o atravessa
um menino é também infinito”*
(PEREIRA, Edimilson de Almeida,
1990)

“Não aprendi uma linha do Hino Nacional, não me serviria, porque eu mesma não posso cantar.” (Junior, 2019, p. 97), conta Belonísia¹⁴, a narradora muda da segunda parte de *Torto arado*, sobre sua incômoda experiência na escola. Não lhe serve e não pode cantar porque sem voz, arrancada sua língua em aventura com a irmã pelos pertences da avó. Não lhe serve e não pode cantar porque negra e quilombola, distante e excluída da tradição beletrista, parnasiana – e escravista – que compõe uma ideia de cânone literário e artístico nacional, objeto privilegiado dos currículos escolares e universitários. O fenômeno editorial que é o romance de Itamar Vieira Júnior traz à tona, na voz de suas personagens, muitas das questões inadiáveis que estão entranhadas no debate atual sobre currículo e educação no Brasil.

Nos mesmos anos 1960¹⁵ em que Belonísia perde a língua e vai à escola, um menino toma um avião com os tios em direção ao lugar “onde se construía a grande cidade” (Mda, p. 41). Nessa viagem rumo à moderna capital do país, ainda surgindo em meio a virtualmente nada, o Menino lança olhares encantados a tudo que lhe aparece

¹⁴ Não poderia deixar de agradecer ao Iuri, colega de mestrado e orientação, pela apresentação de seu trabalho “Traços do silêncio: aproximações de um conceito de silenciamento a partir da literatura” (2021), que proporcionou o *insight* inicial deste capítulo, e também pela indicação do poeta Edimilson de Almeida Pereira.

¹⁵ De acordo com as pistas automobilísticas (um Ford Rural) que o romance nos lega.

a partir de sua janelinha. Quando pausa, sua vista volta-se não à inovadora arquitetura que à volta dele se ergue, mas à mata que se abre para além do quintal e do campo de pouso. Seus olhos espreitam deslumbrados um peru que majestosamente se impõe sobre o monumental canteiro de obras que é Brasília.

Aproximo Belonísia e o Menino de forma apressada, interessada no vulto que tomam essas grandes obras de um Brasil hegemônico, a Brasília de Kubitschek e o hino de Duque-Estrada e Francisco Manuel da Silva, em contraponto às duas figuras pequenas que permanecem à sua margem. É o Menino, no entanto, que acompanharemos neste momento, desde o voo até a edificação da cidade, em cujas margens se espremam as estórias que inauguram e fecham *Primeiras estórias*: “As margens da alegria” e “Os cimos”. Nesse cenário e recuperando a epígrafe da seção, fica a pergunta: o que pode o Menino? Contra a violência de um Estado com letra maiúscula, policial, oficial, pode o Menino com o infinito? Gostaria, portanto, de dedicar este terceiro capítulo a esquadrihar gestos das infâncias rosianas que, por entre os becos e brechas da BNCC, apontem rotas de fuga da hegemonia das grandes construções, demorando-se em seus escombros¹⁶ (Benjamin *apud* Löwy, 2005, p. 87).

Antes de prosseguirmos, é crucial destacar que também as leis expressam a urgência de, na escola, se contarem outras histórias além daquelas dadas pela cultura hegemônica, marcadamente branca, masculina, cristã, heteronormativa e colonial. Deixam-no claro as legislações 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil, 2003, 2008), que alteram a mesma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgadora da BNCC, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Com base nesses mecanismos legais e para além deles, é crescente o *corpus* acadêmico que dedica seu olhar à inclusão, no currículo, de pautas afins a ideias de “diversidade”, termo bastante controverso em cuja contenda entraremos logo adiante. Uma consulta preliminar à plataforma de periódicos da CAPES, por exemplo, permite recuperar 193 publicações que associam as palavras-chave “BNCC” e “diversidade” no período de 2015 a 2021, sendo 87 destes ligados aos estudos de língua e literatura. Substituindo o segundo termo por “identidade”,

¹⁶ A escolha deliberada da palavra “escombros” pretende tecer semelhanças entre os gestos que aqui busco flagrar e o Anjo da história benjaminiano, como elabora o filósofo em sua Tese IX, em *Teses sobre o conceito de História*.

recuperamos 183 artigos, e uma busca pelas leis acima mencionadas impressiona pelas mais de 300 entradas no mesmo período. Concomitantemente, parece-me importante destacar que outras formulações aparentadas a esta questão, como “BNCC e colonialidade” ou “BNCC e descolonização” apresentam número expressivamente menor de resultados – 58 e 7, respectivamente. E, contudo, apesar das leis e de extenso trabalho de pesquisa, permanece a dificuldade de incorporar essas pautas à sala de aula de uma forma que supere a exceção pontual de um trabalho com o “diferente” (Candau, 2020, p. 684).

Para os fins da exploração que pretendo levar a cabo e, também, a fim de nos posicionarmos de forma produtiva no espaço especulativo desta pesquisa, é importante conhecer as alianças que estamos forjando e como angulamos a questão disparada por Belonísia. Dentre seus muitos nomes, como vimos no inventário de publicações arroladas acima, teço minhas considerações aproximando-me mais a uns que a outros, e começo pela diversidade.

Diversidade é palavra-chave da própria Base Nacional Comum Curricular e consta como parte das principais competências a serem promovidas não só na área de Linguagens e no campo artístico-literário, a que temos dispensado mais atenção, mas na Educação Básica como um todo. Habita os mesmos enunciados que vocábulos como valorização, entendimento, respeito e cooperação, além da construção de uma “sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 9). A BNCC cria, portanto, território bastante profícuo para pensar e discutir as questões concernentes à alteridade naquilo que se ensina na escola. Por um lado, está lá a necessidade do diverso e a vontade de produzir sua participação no terreno curricular brasileiro, indicando avanço inegável na presença desse debate na sociedade. Por outro, como mencionado no primeiro capítulo, a não nomeação do que figuraria nessa ideia de diversidade acaba por solapar compromissos éticos e políticos com pautas específicas, sejam elas étnico-raciais, sociais ou ligadas a gênero e sexualidade, o que desenha um problema do ponto de vista prático, uma vez que autoriza leituras extremamente neutralizantes ou anódinas da incorporação da diversidade nos currículos das escolas. As pesquisadoras Anete Abramowicz e Gabriela Tebet, da USP e da Unicamp, apontam e questionam o que acreditam ser um problema epistemológico na proposta da Base em relação às diferenças:

como torná-las consenso, quando historicamente foram construídas de maneiras desiguais e hierárquicas, como se colocam a dialogar, em igualdade, forças tão desiguais e diferentes, e por que harmonizar diferenças? Em uma base comum, o que será colocado para fora? Que diferença não fará parte? O que será considerado como comum? (Abramowicz & Tebet, 2017, p. 194)

A diversidade não existe ou passa a existir no vácuo, mas depende de relações de força e poder muitas vezes violentas e, segundo as professoras, quando discutem aquilo que é tido como o patrimônio cultural da humanidade, não sem a proscrição das sociedades consideradas “menores” (*ibid*). Dessa maneira, as propostas pedagógicas e curriculares que partem do paradigma da diversidade, portanto, como o multiculturalismo, deparam-se com impasses acerca da possibilidade da inclusão na sala de aula, pois, aí, as diferenças culturais figuram tão somente como processos estáveis (Moruzzi & Abramowicz, 2015, p. 204) que podem ser simplesmente encaixados às estruturas da escola. Assim, o Comum da Base, pela via da tolerância universal e do não questionamento dessas relações de força, tende à hegemonia e não à pluralidade, mantendo na esfera de poder do currículo a cultura dominante.

Nesse sentido, e essa é minha aposta para o Menino que seguiremos, é imprescindível aproveitar e explorar a existência discursiva da diversidade na Base para fazer vazar as vozes subjogadas pelos processos constitutivos da modernidade; ocupar deliberadamente os espaços entre a valorização da diversidade e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, de modo a dar a ver os conflitos entre formas de estar no mundo e promover a justiça de que fala o documento no diálogo incessante entre conhecimentos construídos por muitas mãos. Coloco o questionamento da professora Sandra Corazza: “[a]gora, em que as minorias coincidem com o povo por vir (multidão indefinida), qual currículo se abre para subjetividades esgarçadas e sujeitos desfigurados?” (2013, p. 144)

Nas bordas do paradigma da diversidade, ainda demasiadamente hegemônico, está o Menino. Ao seu lado, o canteiro de obras que é Brasília. A cena do canteiro de obras nos é cara aqui, então voltemos ao conto: só se encontram sinais da presença poeirenta dessa construção na quarta seção da narrativa (Mda, 2016, p. 44), o que é inusitado quando lembramos que o objetivo primeiro da viagem promovida pelos tios era justamente “passar dias no lugar onde se construía a cidade grande”, como

anunciado na abertura da história (*ibid*, p. 41). A atenção do Menino, no entanto, custa a deter-se nos signos de um país do futuro que se alastram pelo Planalto Central; o projeto da modernidade, quando vislumbrado pelo Menino, é apreendido apenas na sua “circuntristeza”, junto aos seus medos e desilusões. De fato, o que lhe chama atenção são as imagens de tudo aquilo que se desfaz: as “vagas” árvores, o rio cinzento, a vegetação “desbotada”, “o encantamento morto e sem pássaros” (*ibid*, p. 44) e, por fim, como ápice de um mundo que chega ao fim, a árvore, escolhida ao acaso, abatida em um átimo caprichoso da derrubadora.

Apesar de não pretender historicizar a narrativa de Rosa, acredito que algumas considerações sobre a construção da capital sejam importantes para dar conta daquilo que um projeto grandioso e moderno como este esconde e esquece. Os impactos ecológicos são escrutinados pelo Menino, como vimos acima, que descobre a hostilidade de um mundo maquinal (*ibid*). Além dele, um relatório da UNESCO, junto ao Ministério do Meio Ambiente, revela que a região perdeu 74% de sua cobertura vegetal original dos anos 1950 até o início do século XXI (UNESCO, 2002, p. 26). Há, ainda, as mãos e pés que fazem mover as “compressoras, caçambas, cilindros, o carneiro socando com seus dentes de pilões, as betumadoras” (Mda, p. 44); trabalhadores também à margem da monumental e arrojada construção – embora seus construtores. Os candangos, como ficaram conhecidos, em sua maioria vindos das regiões Norte e Nordeste, trabalhavam mais de 14 horas por dia, estavam sujeitos a toda sorte de acidentes de trabalho e, às vésperas da esperada inauguração, até mesmo à repressão violenta da Guarda Especial de Brasília.¹⁷ Mata e candangos, ambos invisibilizados pela sombra que a visão de Niemeyer projeta sobre eles, assim como apagadas suas histórias e formas de vida, os saberes que carregam e constroem.

A possibilidade de capturar, no conto, sinais daquilo que o canteiro de obras não deixa à vista é fundamental na delimitação de um gesto do Menino que radicalize, se assim se pode dizer, o trabalho com a diversidade na escola. Tendo isso em vista, gostaria de articular algumas reflexões sobre o caminho que perseguiremos na próxima seção. O consenso que busca o respeito pelo diverso, admitindo-o como ainda diferente e marginal em relação àquilo que é hegemônico, constrói (e destrói)

¹⁷ Memorial da democracia, museu virtual disponível em <http://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasil>.

pouco, já logo voltando a centrar-se. Mas se descentramos o olhar – curricular, escolar –, outras vidas logo povoam o espaço, não apenas como objetos, senão como saberes e possibilidades de olhar. O já mencionado pedagogo Luiz Rufino publicou muito recentemente, em 2021, um livro sobre o par educação e descolonização, no qual argumenta que não se trata de negar “presenças e saberes” consolidados, canônicos, mas de destroná-los (Rufino, 2021, p. 17), e que nisso consistiria parte do esforço e da luta por uma educação descolonizadora. Quando questionada sobre o que essa seria, Candau (2016) nos lembra que uma educação descolonizadora não apenas descentra aquilo que a modernidade silenciou em sua pretensa universalidade (Candau e Oliveira, 2018), mas também centra a diferença e a pluralidade, buscando travar um diálogo entre saberes legitimados e saberes outros, diálogo esse que não se imagine simplesmente harmônico e conciliatório.

Acredito ser importante esclarecer que não assumo aqui uma perspectiva *decolonial*, pois essa exigiria discussões teóricas outras, ainda que articuladas às que se desenham na presente investigação. Uma pedagogia decolonial, além de dialogar com um contexto geográfico e com práticas mais específicas, advindas de experiências latino-americanas, aponta para outras estratégias políticas de intervenção na educação, como explicam Walsh, Candau e Oliveira (2018), para uma práxis propositiva que ocupe a política cultural, bem como os espaços educativos não formais, como os movimentos sociais (Oliveira, 2016). Nesse sentido, partimos de análises afins acerca das relações de poder e força que configuraram e seguem configurando os cânones e a cultura hegemônica, mas aproveito-me particularmente da etapa “descolonizadora” (*ibid*) de sua teoria – a crítica e a denúncia a partir das quais lanço mão de meios menos frontais para imaginar formas de curricular a diferença.

Com esses primeiros tijolos fazendo as vezes de caminho, arrisco-me a propor que, pelos olhos do Menino, existe o gesto fugaz em que é possível encontrar as brechas da BNCC anunciadas lá atrás, que transtornem a ordem oficial e dominante da escola que curriculamos.

3.1.2 Um menino menor

“Menor, menos muito.”

(Mda, p. 44)

O narrador do conto não é o Menino. E, no entanto, pode-se dizer que não seja? Nessa viagem “inventada no feliz” (Mda, p. 41), há amplos sinais de uma língua que se cola a uma dicção-criança. Os adultos, por exemplo, têm apenas o nome capitalizado que os reconhece parentes: o Tio, a Tia, a Mãe, o Pai. Sobretudo, porém, uma sintaxe estranha, volta e meia interrompida e em outra volta alongada, produz visão de mundo muito própria e intima-nos a de novo aprender nossa língua. Somos obrigados a avaliar se de fato a conhecemos e, por isso, regressamos a um estado balbuciante, em que é preciso parar, refazer o percurso e experimentar para além da nossa produção linguística automática, que supomos tão lógica. É preciso inscrevermo-nos na linguagem, rememorando a infância que é nossa condição como seres humanos, argumenta Kohan, lembrando Agamben (Kohan, 2003, p. 245). Ao contar da experiência do Menino no avião, confia-nos o narrador: “Assim um crescer e desconter-se – certo como o ato de respirar – o de fugir para o espaço em branco. O Menino” (*ibid*). Rosa cria uma voz narrativa, muito encarnada no corpo de uma criança, que deixa em aberto as ambiguidades do mundo e se recusa a fechá-las e defini-las. Como crescer, ação que associamos a estar mais aptos, mais finalizados, justapõe-se a “desconter”? O verbo “conter” pode significar “possuir capacidade de abrigar”, “exercer domínio acerca de”, “reprimir”¹⁸, mas, pelo contrário, aqui se evoca algo de que não é possível dar conta, ainda que seja tão certo como respirar. Uma fuga deslizante pelos sentidos, que deságua “[n]a força expressiva daquela singular experiência”, (Leal, 2011, p. 124), condensando-a simplesmente em: O Menino.

Rosa precisa fabricar uma língua que crie junto do Menino o mundo que percebe e capta, com todos os seus sentidos e com o desconcerto criativo e o potencial imaginante da própria língua. A criança dirige-se, alegre e esperançosa, “ao não-

¹⁸ In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: [https://www.dicio.com.br/conter/]. Acesso em: 28/01/2022.

sabido, ao mais” (Mda, p. 41), espaço de risco engendrado por um sintagma incompleto, que inicia o percurso sem saber onde vai dar e, com efeito, nem a própria frase o sabe. E a nós, leitores, resta descobrir o mundo junto do Menino, porque a relação entre as palavras e as coisas não é de reconhecimento direto, mas de experimentação e descoberta de suas muitas facetas, cores, cheiros, vibrações e sons (Leal, 2011, p. 141). Mais até: a fabulação da escrita de Rosa “resiste à compartimentação do conhecimento e aposta na face dupla da linguagem poética, voltada para a abstração especulativa e para a concretude sensorial”, nas palavras de Cardoso (2017, p. 3). O Menino captura a seu modo as coisas do mundo e, no mesmo gesto, considera-as, examina-as e produz pensamento sobre elas. Narrando-nos a “longa-longa-longa nuvem” (Mda, p. 42), ele distende-a pelo tempo e faz durar a visão infantil; do mesmo modo, ao reter no pensamento o peru, lembra o Menino que “[s]ó pudera tê-lo um instante, ligeiro, grande, demoroso” (*ibid*, p. 43), pois assim lhe pareceu o encontro com a ave, em sua eterna e fugaz beleza. O peru, por sua vez, farto de predicacões que buscam reter seu encanto fugidio, manifesta-se em sons (“grugrulejou”, “gruziou outro gluglo”), cores (“bagas ruivas”, “a cabeça possuía laivos de um azul-claro, raro, de céus e sanhaços”, “com reflexos de verdes metais em azul-e-preto”) e movimentos (“estalara a cauda, se entufou fazendo roda: o rapar das asas no chão”) (*ibid*, p. 42), pintado quase como uma obra cubista pelo olhar curioso e fascinado do Menino.

Não é sem conseqüências, portanto, que a linguagem de Rosa entre nesse devir-Menino. Na medida em que a língua irrompe e se arrasta aquém e além dos limites de uma voz majoritária, adulta, lógica, e assume a mundividência de quem ainda não pode contar inteiramente com a linguagem – e mesmo assim a excede – algo acontece a este conto. Sempre em busca de suas margens, ele desliza e tropeça sobre as formulações da língua equilibrada, encena as lacunas e a apropriação brincante da língua por quem não a domina e por quem ainda lhe cabe aprender, e, assim, do léxico à sintaxe, escapa a sentidos previamente fixados. O próprio conto alerta: “Todas as coisas, surgidas do opaco. (...) Tudo, para a seu tempo ser dadamente descoberto, fizera-se primeiro estranho e desconhecido” (Mda, p. 43), mesmo a língua, e, desse movimento de uma língua estrangeira e em exploração, é possível surgir o imprevisível (Silva, 2004, p. 32) e buscar outros caminhos.

Avizinho-me aqui da ideia de literatura menor pensada por Deleuze e Guattari diante da prosa de Kafka, em nada inédita aos estudos rosianos, e das formulações feitas pelo professor da Unicamp Sílvio Gallo, em que traduz o pensamento dos franceses para o campo da educação, inflectindo-o em uma educação menor. Para tal, lembro brevemente as três características, levantadas pela dupla de filósofos, que configurariam a minoridade encontrada no texto kafkiano: desterritorialização, ramificação política e valor coletivo. A desterritorialização relaciona-se aos usos estranhos e estrangeiros a que minorias podem submeter uma língua, fugindo às territorialidades compulsórias estabelecidas pelos grupos dominantes. Paralelamente, Deleuze e Guattari defendem que na literatura menor tudo é político, pois mesmo o individual e minúsculo articula-se às histórias dos outros, e o social, o econômico, o jurídico, o legislativo embrenham-se necessariamente no singular. Isso nos leva ao valor coletivo: se a individualidade não é solitária, mas contamina-se do mundo, também a escrita não é subjetiva ou pertence a um; antes, há agenciamentos coletivos que tomam conta de toda uma comunidade. (Deleuze & Guattari, 1977, p. 25-28; Gallo, 2003, p. 77).

Nesse sentido, a busca de que falávamos há pouco por caminhos outros e múltiplos é intrinsecamente política, porque torna excêntricos o controle e a maioria, resistindo ao que é dado previamente. Gallo explica que uma educação *maior* preconiza aprendizagem específica e atua sobre docentes e discentes de forma autoritária e dominante (2003, p. 81). Tendo em vista uma Base Nacional Comum Curricular que orienta a aquisição de competências e habilidades específicas, oferecidas de antemão, interessa entendê-la como um currículo maior, legislada por planos e vontades majoritárias que definem e fixam sentidos e objetivos. Assim, levar o Menino a percorrer a BNCC assemelha-se a “escrever como um cão que faz seu buraco” (Deleuze & Guattari, 1977, p. 28), cavando trincheiras pelo chão do documento. Aí encontra-se o nó argumentativo desta seção: a partir dessas trincheiras, é possível conceber um esforço descolonizador?

Gostaria de propor uma leitura em tensão do Menino com dois recortes da Base sobre o tratamento da diversidade, destacando em especial o já trabalhado campo artístico-literário, dentro da área de Linguagens. As trajetórias de Brejeirinha nos apontaram questões e caminhos relativos ao papel da literatura na sala de aula, logo,

o Menino nos lançará por ainda outras fissuras do terreno, a fim de pensar: *que literatura está presente na escola?*

Logo de pronto, no quadro de descritores do campo para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC esclarece que a diversidade deve ser norte na progressão curricular, contemplando autores e autoras, presente e passado, localizações geográficas distintas, gêneros textuais variados, bem como estilos múltiplos. Vale destacar também que o documento explicita a inclusão no currículo escolar de escritores “regionais, nacionais, *portugueses, africanos* e de outros países” (Brasil, 2018, p. 157, grifo meu), determinação muito importante para conceber a literatura e a lusofonia – uma vez que tratamos de língua portuguesa – como fenômenos que não sejam meramente eurocêntricos, mas deem conta dos processos históricos que nos conectam, enquanto falantes brasileiros de português, a outros eixos do mundo, em especial o Sul Global.

A frase seguinte, contudo, deixa à vista categorias artístico-literárias problemáticas e não as problematiza, papel que acredito nos caber aqui enquanto pesquisadores e educadores. Diz a Base que

o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (*ibid*)

Relembro aqui a proposição de Rufino: não negar, mas destronar e, no entanto, a palavra privilégio volta a centrar algumas formas em detrimento de outras, sem questioná-las; o olhar do professor e do aluno deve considerar tudo, mas deter-se apenas em categorias definidas no seio de uma cultura moderna e colonial, como deixa clara a precedência incontroversa do cânone e da literatura “universal”. Chama-me especial atenção a inércia dessas categorias nas discussões da área de Língua Portuguesa, quando a seção de Arte manifesta patentemente, apenas algumas páginas depois, a necessidade de problematizar “as narrativas eurocêntricas e as diversas categorizações da arte (arte, artesanato, folclore, *design* etc.)”, assim como “[a]nalisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas” (Brasil, 2018, p. 211). Por isso, quando

investigo a possibilidade de brechas na Base, tampouco estou procurando negá-la, mas encontrar pontos por onde cavar-lhe entradas.

Voltemos ao chapadão onde deixamos o Menino, recém-chegado de sua viagem de avião ao pequeno quintal que beira a mata. Seus olhos desejam ver e vislumbrar tudo, mas conta-nos Rosa: “Ele queria poder ver ainda mais vívido – as novas tantas coisas – o que para seus olhos se pronunciava” (Mda, p. 42). E o que para os seus olhos se pronunciava não era “o um horizonte” (*ibid*, p. 44) da cidade em construção, as modernidades de uma Brasília por vir, mas as árvores, os cipós de onde não se pode prever o que sairá – “índios, a onça, leão, lobos, caçadores? Só sons” (*ibid*, p. 42). É interessante como, em um conto que tanto valoriza textualmente o olhar da criança sobre as coisas, seja o som que primeiro se revela, contumaz e difuso. Para Leal, os sons no conto indicam como o pensamento do Menino não está ainda preso a um regime de representação ou a qualquer categorização intelectual, mas experimenta os sentidos em toda a sua capacidade intensiva (2011, p. 137). Se pudermos esticar as definições, para além do já dado letramento da letra, o Menino desloca o olhar de um lugar cartesiano, que procuraria aquilo que reconhece, e apresenta-se em toda sua disponibilidade para explorar a percepção e a jamais captura das novas tantas coisas.

Isso não significa, no entanto, que a atenção deva dispersar-se, arriscando-se a não se demorar em lugar algum – assim como na educação não me parece plausível defender qualquer relativismo¹⁹. Naquele cenário de tensão entre a mata, “essa paisagem de muita largura” (Mda, p. 43), e a nascente capital, o Menino se encontra em um quintal, terreiro ou clareira, espaço médio e espremido entre a vegetação e a construção e que articula seus conflitos e atritos. E, de fato, é no quintal que o Menino avista um peru – “o peru para sempre. Belo, belo!” (Mda, p. 42), ave que o encanta e seduz, passando a habitar sua imaginação. A fim de entender o fascínio que exerce o peru sobre a criança, resgato imagem de pensamento de Walter Benjamin que já discutimos, mas que considero propícia para o arranjo da reflexão em curso. No capítulo anterior, interessava-me sua tradução como “Estaleiro”; aqui, porém, refiro-me à sua tradução mais conhecida: “Canteiro de obras” (Benjamin,

¹⁹ Para críticas vigorosas, ainda que por caminhos radicalmente distintos, aos riscos de um relativismo que projete sobre a escola uma imagem de liberdade irrestrita e papel débil do professor em articular (e curricular!) os objetos de estudo, vale acompanhar as pesquisas e participações em eventos dos professores Júlio Groppa Aquino (USP) e da professora Maria Amélia Dalvi (UFES).

2002, p. 103)²⁰, em oposição ao canteiro de obras literal que é Brasília. Defende Benjamin que as crianças produzem seu local de trabalho e pensamento a partir dos resíduos das construções, os quais transformam em seus intercessores na reelaboração de um mundo dentro do mundo. Também na mesma imagem, o filósofo alemão deixa clara a importância de permitir que as crianças encontrem e sejam encontradas por esses detritos através de caminhos inesperados e incoerentes. Nesse sentido, o peru configura no conto o resto faiscante de um modo de vida e de uma existência em vias de desaparecimento, haja vista o avanço da edificação da capital sobre o planalto, resto esse a que o Menino dedica seu olhar e atenção, o que não impede que seja transformado em almoço, ficando “só umas penas, restos, no chão” (Mda, p. 43).

Esses detritos, acrescidos à cabeça degolada que será ferozmente maltratada pelo segundo galináceo mais adiante, levam o Menino a uma experiência de dor e morte (Santiago, 2017) que se desenha como resistência ao projeto dominante e dominador da capital. O convívio e o atrito com o já morto promovem um alargamento do “alcance da vida para incluir, também, aquilo que é jogado para fora de sua circunscrição” (Bines, 2015, p. 231). Assim, o olhar da criança torna-se lugar privilegiado de observação aguçada do pequeno, do inaudito, do resto e da margem. A percepção do Menino desvela a “verdade política da presença constante e subterrânea dos vencidos, humilhados” (Gagnebin, 1999, p. 82). Para Leal, “[n]a voz do menino, Guimarães Rosa se solidariza com todos aqueles que, distantes do projeto da criação de uma nova cidade, não possuem voz” (2011, p. 150).

Contudo, apesar de resíduo, no alto de sua majestade o pássaro se equipara em imponência a Brasília na própria justaposição de suas presenças no texto: “Esta grande cidade ia ser a mais levantada do mundo. Ele abria o leque, impante, explodido, se enfunava...” (Mda, p. 43). Aquilo que as noções ocidentais de progresso e civilização ocultam com seu grande gesto de dominação resiste e coloca em xeque uma narrativa única sobre a existência da vida no mundo, o que tem consequências pedagógicas consideráveis, uma vez que desloca o par ensino-aprendizagem de um lugar de conformidade à lógica moderna-colonial. Dedicar

²⁰ Esta dupla possibilidade tradutória foi muito importante no início do percurso dessa pesquisa, tendo aguçado minha curiosidade por entender como a mesma imagem poderia desdobrar-se de modo múltiplo sobre os dois contos, um em que se construía um navio narrativo e outro, em que a grande cidade era apenas um canteiro de obras.

atenção ao peru e fitá-lo, em todos os seus detalhes e forma de estar naquele espaço, matiza e interpela os signos de uma cultura territorializada, adulta, moderna, que a cidade encena tão agudamente no conto. Nas palavras de Leal,

[a] necessidade que a cidade tem da adultez, a pressa, a alteração das coisas, o inevitável crescimento: tudo se distingue e se confronta com a intensidade das descobertas infantis do menino. Enquanto ele se detém no espanto e na surpresa que as formas, cores e movimentos de bichos e plantas lhe imprimem, os adultos o apressam para conhecer a ligeireza com a qual a cidade é construída. São movimentos díspares: de um lado, a aparição natural das coisas; do outro, sua substituição. (Leal, 2011, p. 142-143)

Pode a escola ser esse espaço de conflito entre a modernidade e aquilo que lhe escapa, entre tempos distintos e múltiplas formas de estar no mundo? Volto-me ao quintal ou terreiro: sua posição *entre* a construção da capital e a mata que ainda sobrevive a ela parece tornar produtivo entendê-lo como meio (Deleuze, 1997, p. 73) a partir do qual é possível traçar uma cartografia do olhar do Menino. Todos os deslocamentos retornam ao terreiro, cuja posição intermediária visibiliza a marginalidade proposta no título: Brasília de um lado, mata virgem do outro, alegria, “outra vez em quando” (Mda, p. 45) nos detritos com que o olhar brinca no quintal.

Se essas cartografias são traçadas a partir do que as crianças dizem (Deleuze, 1997, p. 73), é relevante passear junto ao menino no jipe, levando em consideração a forma como a língua diz o trajeto. Quando o levam para ver tanto a mata quanto a obra literal de Brasília, são suas as palavras que criam o mapa desse mundo que o cerca, registrando o nome de cada coisa a partir dos afetos que lhe deslocam e que refletem nele suas qualidades, substâncias, potências e acontecimentos (*ibid*): “A poeira, alvissareira. A malva-do campo, os lentiscos. O velame branco de pelúcia. A cobra verde, atravessando a estrada” (Mda, p. 43) e, também, logo depois, “o um horizonte, os caminhões de cascalho, as vagas árvores, um ribeirão de águas cinzentas, o velame-do-campo apenas uma planta desbotada” (*ibid*, p. 44). Acaba por habitar, dessa forma, certa zona de vizinhança com essas coisas que estão no caminho que atravessa, em movimento que indefine suas próprias margens em relação ao mundo, mas o leva sempre ao terreiro. Nesse lugar do deslocamento como ação que leva o Menino a conhecer o mundo são os próprios gestos de

apreender e aprender que estão em jogo. Para aprender, movimento sempre intermediário entre saber e não saber, é necessário “se mover entre um e outro, sem ficar parado em nenhum dos dois” (Kohan, 2002, p. 129).

O Menino não se fixa no quintal, mas esse se lhe oferece, junto aos seus habitantes, como um espaço que conecta a criança às margens e permite-lhe mover, indo e voltando e recolhendo os resíduos de uma realidade em tensão para reelaborá-los. Nesse movimento, estabelece relações novas entre as coisas do mundo, propondo continuidades irreverentes entre as lacunas deixadas por uma História majoritária e rupturas entre as continuidades adultas e oficiais – e antropocêntricas. Em argumento a favor de uma leitura não antropocêntrica do saber na obra de Rosa, Cardoso defende que a escrita do autor mineiro pretende legitimar a produção de pensamento que não se centra no humano, buscando espaços em que “se acham inscritos resíduos de outras perspectivas culturais, onde bichos – e mesmo plantas ou outras ordens de seres – protagonizam ações e delineiam imagens alternativas do mundo”. (Cardoso, 2017, p. 9). Há desse lugar especulativo um deslocamento constante das fronteiras e margens que, em realidade, indefinem o Menino. Esse saber do movimento, portanto, encenado a partir do terreiro, ecoa a presença subterrânea dos vencidos já apontada quando nos debruçamos sobre as penas e a cabeça degolada do primeiro peru. Isto é, no terreiro estão dispostas todas as disputas e tensões sempre em negociação sobre as juntas do mundo, e assim também pode – e talvez deva – ser a escola. Para Rufino, cabe habitarmos a escola com o conflito inventivo que a torne espaço de perguntas, questionamentos, experiências e diálogo, não sufocando-a com objetivos de conciliação e a conformidade (Rufino, 2021, p. 44-46). Ecos de ideias já defendidas em capítulos anteriores frequentam também esta discussão, uma vez que novamente a escola que podemos curricular oferece-se muito menos como lugar para se alcançar objetivos individuais e muito mais como chão comum em que são colocadas as questões do mundo. “[O] chão da escola nos convida a nos reconhecermos como seres em relação e responsabilidade com o todo. Se as escolas (...) estão erguidas nos chãos daqui e sendo praticadas das mais diversas maneiras, elas também devem ser lugar de luta pela descolonização” (*ibid*).

Esses chãos, na explicação de Rufino, têm a ver com as histórias guardadas nos solos escolares, as diferentes formas de saber e conhecer que coexistem e devem

estar refletidas nas práticas curriculares. Com isso em mente, vale recorrer a um segundo recorte da BNCC, a fim de desdobrar mais algumas considerações menores sobre ela antes de seguir adiante, rumo à última seção deste trabalho.

Ao explicar aquilo que o campo artístico-literário abarca, além das ferramentas analíticas que discutimos no segundo capítulo, a BNCC enfatiza como as artes literárias são potentes por seu contato com variados “valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de estar no mundo” (Brasil, 2018, p. 139). Isso promoveria, no reconhecimento do outro, a compreensão de si e o desenvolvimento do respeito pelo diferente. Assim, o campo em questão teria parte de sua relevância dada também pelo “exercício da empatia e do diálogo” (*ibid*). É meritória e significativa a formulação da Base nesse sentido, pois aponta para a alteridade como caminho para o diálogo, destacando a relação como fundamento para a tal da sociedade mais justa e democrática anunciada muitas páginas antes. Apesar disso, ainda assim vale-se do outro para refletir sobretudo sobre si, podendo a diversidade simplesmente convergir para uma delimitação mais precisa das margens individuais. Esse lugar um pouco ambíguo do diálogo com “os diferentes” pode ser cultivado de forma mais ampla a partir da discussão levada a cabo ainda há pouco, quando percorríamos o solo da escola e todos os saberes que nele se fazem presentes, tendo ainda algumas possibilidades inexploradas.

Para alargar e fortalecer os túneis que viemos cavando até aqui, chamo mais uma vez ao debate o Menino, que topará com uma figura que é nossa velha conhecida. Consumido ainda pela tristeza sufocante da destruição executada em nome do progresso e, principalmente, pela dor da perda incompreensível do primeiro peru, encontramos o Menino, ao cair da noite, sentado no chão à beira do quintal, observando a violência da segunda ave sobre a cabeça degolada da primeira. A cena não faz qualquer sentido em seu pensamentozinho ainda em fase hieroglífica e diz-nos o narrador: “O Menino não entendia. A mata, as mais negras árvores, eram um montão demais; o mundo. Trevava.” (Mda, p. 45). A escuridão engolfa-o com todo o mundo de uma só vez, tornando impossível saber qualquer coisa sobre ele, “mal dava para se ver” (*ibid*). A totalização é cegante até que voa a luzinha verde, vindo mesmo da mata, o primeiro vagalume. “Sim, o vagalume, sim, era lindo! – tão pequenino, no ar, um instante só, alto, distante, indo-se” (*ibid*).

Brejeirinha, com seus vagalumes e palavras que lampejam, já se intrometeu nas ideias do filósofo Didi-Huberman sobre esses insetos luminescentes, e, na ocasião, convocou o desdobramento dessa imagem em formas outras de produzir ciência e conhecimento, a partir de Souza. Que pode engendrar aqui o Menino? Em texto de Silvano Santiago sobre o motivo do vagalume neste conto e na contemporaneidade, o crítico e teórico condensa a discussão da seguinte forma no resumo: “Um modo alternativo de ver a construção do saber” (Santiago, 2017), modo esse que chama atenção por suas clandestinidade e intempestividade em meio a realidades totalizantes. Interessa inscrever nessas estruturas majoritárias, como uma Base Nacional Comum Curricular – oficial, legisladora –, os saberes outros, menores e relampejantes, que fazem e desfazem conexões na fugacidade do momento, criando multiplicidades, dispersando hierarquias e promovendo, “outra vez em quando, a Alegria”, no lugar da construção dos grandiosos saberes-Brasília.

De alguma maneira, isso rearticula nosso percurso argumentativo ao valor coletivo de uma literatura e de uma educação menores, o que é possível pensar sob dois prismas. O primeiro tem a ver com a disposição rizomática que esses saberes podem assumir no currículo e no chão da escola, desmontando não só a visão frontal de uma árvore, como concebe o pensamento deleuze-guattariano, mas também os edifícios modernos e monumentais. A professora da USP Cintya Ribeiro, contesta o modelo arbóreo – aqui tornado mais urbano – especificamente no que diz respeito ao tratamento de enraizamentos identitários em agendas voltadas às relações entre educação e descolonização, pois “legitima a economia de forças que distribui as relações de poder entre os sujeitos sociais” (Ribeiro, 2015, p. 87). Na verdade, um currículo pautado na identidade não pode deixar de centrar-se, pois privilegia o individual e, para a pesquisadora, aciona o conforto dos mecanismos de reconhecimento e reconção (*ibid*, p. 74), em outras palavras, territorializa os sentidos e os saberes múltiplos. Isso não significa dizer que as reivindicações identitárias – certamente motor dos questionamentos de Belonísia que abrem o capítulo – devem ser impedidas de participar do currículo, pelo contrário. Antes, são as formas como curriculamos aquilo que não comparece ou comparece pouco à sala de aula que se tornam mais potentes quando movidas pela força conjuntiva do encontro. Quando esses saberes do chão da escola são colocados em um diálogo real, com todos os seus atritos, transversalmente, é possível mirar o próprio chão

para fabricar conexões que produzam conhecimento a partir dos múltiplos choques possíveis entre as diferenças aí encontradas, não centradas num ou outro indivíduo. Como defende Gallo, “[a] educação menor é uma aposta nas multiplicidades, que rizomaticamente se conectam e interconectam, gerando novas multiplicidades. Assim, todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza” (2003, p. 84).

Decorre disso que o “um menino” que se torna “O Menino” ao fim do primeiro parágrafo adquire força política em oposição à construção identitária individual de uma personagem. Elevar o Menino a nome próprio, definindo-lhe um determinante, equivale paradoxalmente a manter sua identidade incapturável. Assim, a dupla operação de definição e indefinição da personagem, enquanto estratégia escolhida na sua constituição linguística, fabrica a experiência de uma infância coletiva, mas jamais genérica, que inflecte o acontecimento particular ao domínio da estória dos outros e da própria História que se constrói como fundo. É importante terminar com esse início do conto, pois essa infância coletiva e a infância como coletivo são nosso destino a seguir, ao nos debruçarmos finalmente sobre uma cena escolar.

3.2 Meninos em fuga

“O que as crianças aprendem ficando presas? A fugir”

(KRENAK, em encontro no SESC Consolação, SP, no mês de abril de 2019)

Como gesto último desta pesquisa, gostaria de atentar-me brevemente à única cena escolar presente na antologia de Guimarães Rosa que foi nossa companheira ao longo do trabalho. Deixando agora de lado a Base Nacional Comum Curricular e voltando o olhar a uma estória que de fato conta como as crianças traçam suas linhas de fuga da escola, pergunto-me: que podemos nós, educadores, para continuar a defendê-la?

É “Pirlimpisquice” o conto em questão, e já no título espantamo-nos pela inventividade e a incerteza do que vem pela frente. O radical inicial recupera o pó de pirlimpimpim lobatiano, com suas propriedades de transporte e acesso a mundos

mágicos. Especula-se que Monteiro Lobato tenha tomado emprestada ao francês a expressão “*poudre de perlimpinpin*”, relacionada ao charlatanismo envolvido na venda de pós medicinais desde o século XVII, de modo que podemos considerar plausíveis, também, certas matizes trapaceiras nesse morfema. Tão logo começa, no entanto, já somos jogados ao campo semântico da psiquê humana – alma, sopro de vida, intelecto? –, e calhamos no sufixo “-ice”, bastante produtivo na formação de substantivos abstratos pejorativos, como por exemplo “criancice”, “tagarelice”, “maluquice”, “brejeirice” e “charlatanice”. Se tomamos a definição de palavra-valor de Deleuze, segundo a qual essa se configura em uma “síntese disjuntiva” (Deleuze, 2015, p. 49), “pirlimpisquice” encerra não só esse acesso mágico-vigarista a “transviver, sobrecrente” (Pir, p. 81), mas também a disjunção dessas séries, tão belamente articuladas por duas sequências aliterativas /p/ e /s/: encantamento e a alma humana, alma humana e encantamento, ou alma humana *ou* encantamento, todas as possibilidades estão contidas no título. Nesse sentido, quando conhecemos a estória, as ambiguidades e o fantástico do acontecimento narrado permanecem indecifráveis e desdobram-se múltiplas vezes sobre si.

Vamos ao enredo, portanto. Confesso que me empolgo em sua descrição porque alguns detalhes serão importantes no levantamento de questões mais adiante, mas, também, porque o ritmo que Rosa imprime à narrativa convida a certo entusiasmo escolar e à urgência do acontecimento.

Comparece a esta dissertação, pela primeira vez, a voz da memória da infância, quando um menino, agora adulto, rememora a montagem e a encenação de uma peça teatral na escola, encenação essa que “foi de Oh” (*ibid*, p. 71), conta-nos o narrador. Em uma escola confessional, famosa “escola de padres”, um grupo de doze meninos, escolhidos a dedo por serem menos “mal-comportados incorrigíveis” (*ibid*, p. 74), é chamado para atuar no espetáculo promovido pelo colégio e regido por um professor bastante pomposo e solene, o empertigado Dr. Perdigão. O professor seleciona o drama, *Os Filhos do Doutor Famoso*, suas são também as atribuições dos papéis, junto ao diretor da escola, padre Prefeito, de acordo com as habilidades ou inabilidades que reconhecem em seu alunado. Nosso narrador, aplicado, mas tímido, recebe a função de ponto. Vale notar, desde já, que as crianças são categorizadas pelos mestres previamente, tendo eles a visão pretendida de um espetáculo idealizado, sem intercorrências. Chegam a conceder

benefícios aos jovens atores, “*sempre dúcteis ao [s]eu ensinamento*” (*ibid*, 76), em detrimento do restante da escola, incutindo em quase todos o desejo de suspirar pelo perfeito (*ibid*). É emblemática a figura de Zé Boné, aluno tido como parvo, bobo pelos outros alunos e pelos docentes, e, por isso, relegado a um papel lateral, de “escasso falar” (*ibid*, p. 74), apesar de apaixonado por recriar cenas de fitas de cinema na hora do recreio.

Acontece que os alunos “mais decididos e respeitados” (*ibid*, p. 74) proibem expressamente que a história da peça vaze, a fim de manter a surpresa aos demais estudantes espectadores. Surge a ideia: “imaginar, depressa, alguma outra estória, mais inventada” (*ibid*, p. 72), a ser falsamente espalhada pela escola. Essa, porém, vai tomando vulto cada vez maior, interminável, chegando a ser preferida, pelos alunos atores, a “nossa estória” à “estória de verdade”. Durante o período de ensaios, ainda uma versão rival, que não é nem numa nem outra, começa também a circular pelos corredores e pátio, de modo a criar rivalidade que encoraja o exagero e a ampliação dos enredos das ficções inventadas pelos meninos.

No dia do espetáculo, o ator principal vê-se obrigado a ausentar-se por problema familiar, ficando o ponto – o narrador – de substituto. No entanto, ele não conhece os versos que abrem a performance e queda-se paralisado no palco. Sob vaias do colégio inteiro e em frente a uma cortina que resolve não descer, socorre-o Zé Boné, para sua surpresa. O menino começa a representar, “com muita existência” e verve (*ibid*, p. 80) uma das versões circulantes da estória, ao que todos os outros se juntam e improvisam, no calor do momento, peça outra, que se transfigura em espetáculo “bom demais, bonito – milmaravilhoso” (*ibid*, p. 81), aclamado por toda a comunidade dos estudantes.

Grande parte da fortuna crítica desse conto dedica-se a estudar as relações entre teatro e vida, linguagem e representação²¹, ou a interrogar a multiplicação de instâncias do discurso ficcional engendrado por Rosa²². O movimento que persigo,

²¹ Sobre isso, ver: ROCHA, M. L. "Pirlimpisquice" e o teatro impossível de teatro. **Revista USP**, [S. l.], n. 72, p. 121-128, 2007 e BOLOGNESI, M. F. "Vida e teatro em Guimarães Rosa: Grande sertão: veredas e Pirlimpisquice". *Trans/Form/Ação* [online]. 1985, v. 8, pp. 49-60.

²² Ver: CUNHA, B.; RODRIGUES, E. O discurso literário e suas questões: Guimarães Rosa interroga a arte ficcional. **Revista Desenredo**, v. 9, n. 1, 11.; TRAGINO, A. "A ficção da infância em 'Pirlimpisquice', uma estória de João Guimarães Rosa". In: ALMEIDA, J; SIEGA, P. *Literatura e voz subalterna – anais*. 2013. p. 40-51; MARANGONI, M. C. T.; RAMOS, F. B. "Pirlimpisquice": Um Extraordinário Faz-De-Conta. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 19, n. 45.

aqui, no entanto, interessa-se mais em pensar os movimentos dessa infância coletiva no espaço e nas contradições da escola.

A concepção da peça teatral na estória parte, se retomamos as discussões da seção anterior, de uma premissa escolar maior, que não somente planeja com antecedência um objetivo ou produto final, mas, para fazê-lo, outorga roteiros precisos dos papéis de cada um. Com isso, vou além do espetáculo em si, mas chamo atenção para as funções que desempenham os alunos na cena da escola, todos contidos pelas imagens que ela faz deles. Tomemos Zé Boné como exemplo, como já discutido, mas também aqueles que sequer foram considerados para o teatro: Tãozão e Mão-na-Lata, os fortes e incorrigíveis, por isso “não pegados para o teatrinho” (*ibid*, p. 74); Gamboa, o engraçado e boateiro, origem da segunda estória inventada; Alfeu, corcunda e furtivo, além de ladrão de estórias e lanches da cozinha dos padres. Vale determo-nos em Alfeu por alguns instantes, pois é a única personagem racializada do conto, além de corcunda, sendo, portanto, duplamente estigmatizado em seu corpo, e visto pela escola, de cuja peça não é convidado a participar, apenas em suas qualidades contrabandistas. Essa constelação, portanto, é uma de marginalidade dentro do colégio, havendo um grupo de seres discentes subalternizados e represados em uma fórmula simplista que os discrimina dos alunos aplicados. Ouve-se o eco da crítica de Rancière, via Jacotot, ao princípio pedagógico hegemônico que faz partir a educação sempre da desigualdade.

Em ensaio póstumo que escreve à dramaturga bolchevique Asja Lācis, “Programa de um teatro infantil proletário”, Walter Benjamin afirma, na dicção de manifesto que arrebatou o texto, que as crianças constituem uma coletividade, como um exército, fábrica ou assembleia popular, a qual “irradia não apenas as forças mais poderosas, mas também as mais atuais” (Benjamin, 2013, p. 115). É claro que o programa de Benjamin se situa em um contexto político muito específico, de necessidade de afirmação dos projetos comunistas, e no qual as crianças proletárias eram operárias na indústria sem qualquer horizonte de regulamentação de seus direitos (Machado, 2020, p. 3), o que figura, sem dúvidas, cenário radicalmente distinto daquele do conto de Rosa. No entanto, é possível aproximá-los e criar semelhanças entre ambos na medida em que essas crianças relegadas por suas sociedades fazem da encenação e, particularmente, da improvisação, um lugar de potência.

“*Viu como era que a minha estória também era de verdade?*” (Pir, p. 81), gaba-se o Gamboa no dia seguinte ao espetáculo “de Oh”. A nova peça, invenção subterrânea que jamais deveria aparecer (Cardoso, 2019, p. 103), sobe ao palco como gesto de emergência dessas vozes, alcançando concretude ovacionada naquele universo escolar. Mesmo os alunos atores, benquistos pelos mestres, ganham ali força, agora sim voando “no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar” (Pir, p. 81); são escuta e são voz. No minuto seguinte, é verdade, Gamboa e o narrador metem-se em briga pela autoria da apresentação, mas isso não importa. No momento da peça, forjaram-se alianças entre as crianças que reconfiguraram e reimaginaram os roteiros da escola, fabricando uma comunidade escolar outra, que antes não habitava os muros do colégio. Ainda segundo Benjamin: “Todo desempenho infantil orienta-se não pela “eternidade” dos produtos, mas sim pelo “instante” do gesto” (Benjamin, 2013, p. 117). E esse é um gesto eminentemente político, que permite aos meninos vazar das formas represadas, sobrecodificadas e normalizantes (Jódar & Gómez, 2002, p. 34) do campo social que é a escola.

Arrisco mais algumas considerações sobre a comunidade política que formam os alunos. Entram as crianças em um devir-criança, criando linhas de fuga que desalojam as infâncias majoritárias e determinadas de que costumam participar aos olhos adultos e promovendo encontros (Kohan, 2002) que resistem à territorialização e oxigenam espaços e tempos estabelecidos. Mas entram também em estranho devir-animal, uma vez que se proliferam, produzem multiplicidades e coletividades sem hierarquias e contaminam o espaço da escola (Deleuze, 2012, p. 19). Nesse sentido, “as crianças ocupam as ruas - em manada. Insidiosa tribo que resiste à unificação e se opõe a todos os estratos de organização, tanto do organismo quanto das organizações de poder. Artistas coletivos dos caminhos, habitantes da experiência poética do real” e, assim, podem animar as formas de pensar e viver a educação, porque injetam vida no desejo de diálogo e alteridade (Jódar & Gómez, 2002, p. 38-43) da instituição educacional.

O que tudo isso pode nos dizer da escola e por que vale a pena defendê-la? “Pirlimpsiquice” mostra-nos uma escola transtornada, desde os ensaios até a realização da peça, por aquilo que contam e encenam as crianças, pelos devires minoritários que as colocam em fuga dos grandes projetos pedagógicos, sempre obstinados pelo seu ponto de chegada. Pode parecer assombroso que *apesar* dos

mestres as crianças mobilizem-se de modos outros e criem a possibilidade de novos mundos, mas é isso que aprendem ficando presas: a fugir. Não queremos, contudo, enquanto educadores, professores, orientadores, adultos, ser o Dr. Perdigão ou o padre Prefeito. Pelo contrário, queremos que a escola seja o espaço de materialização de nossa crença utópica: cada um pode aprender tudo (Masschelein e Simons, 2018, p. 22). Queremos, enquanto os responsáveis ética e politicamente por curricular e didatizar, procurar também a minoração de nossa teoria e prática, inventando travessias, produzindo efeitos de margem, fim das continuidades, ultrapassagem das fronteiras para estabelecer ressonâncias, articulações, encontros, traduções, transduções, entre elementos dos diversos domínios culturais, abrindo mundos possíveis e acabando de vez com o absoluto majoritário (Corazza, 2013, p. 145). Queremos oferecer aos alunos a experiência da escola como tempo e espaço suspensos para pensar, estudar e “para apresentar-lhes as coisas do mundo e pedir sua consideração” (Masschelein e Simons, 2018, p. 62); fazer dela e da nossa vida docente como o teatro dos meninos: “não tinha começo nem fim [...] Não havia tempo decorrido. (...) Cada um de nós se esquecera de seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver?” (Pir, p. 81).

Último entremeio

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as <i>manifestações artísticas e produções culturais</i> em geral, e com a <i>arte literária em especial</i>. “<i>Pois eu li as 35 palavras no rótulo da caixa de fósforos...</i>” (Pan, 140), e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de <i>ampliar</i> e <i>diversificar</i> as práticas relativas à <i>leitura</i>, à <i>compreensão</i>, à <i>fruição</i> e ao <i>compartilhamento</i> das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: “<i>Eu... to-u... fa-a-zendo.</i>” Fazia vácuos. (Mdl, 58)</p> <p>da compreensão das finalidades, “<i>Por que você inventa essa história de tolice, boba, boba?</i>” (Pan, 141) das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;</p> <p>da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem</p> <p>conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso o inaudito choque – (Mda, 44), desenvolver uma atitude de <i>valorização</i> e de <i>respeito</i> pela diversidade; Eu via - que a gente era outros – cada um de nós, transformado. (Pir, 80)</p> <p>do desenvolvimento de habilidades que <i>garantam</i> a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística.</p> <p>para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa <i>alcançar seu potencial transformador e humanizador</i>????, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que <i>seja capaz de fruí-los</i>?????. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha “<i>Então? A estória não vai mais? Mixou?</i>” (Pan, 144) impressões e críticas com outros leitores-fruidores.</p>		<p>A formação desse <i>leitor-fruidor</i> exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o <i>desvelamento dos interesses e dos conflitos</i> que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, <i>garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos</i> necessária à <i>elaboração da experiência estética pretendida</i>. Só queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita. (Mdl, 59)</p> <h2>diversidade</h2> <p>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; O cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. Dali, podiam sair índios, a onça, leão, lobos, caçadores? (Mda, 42)</p> <p>Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos.</p>

Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção

Apreciação e **réplica** “*Na-ão. Não vale! Não pode inventar personagem novo, no fim da estória, fu!*” (Pan, 144)

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, **Ele queria poder ver ainda mais vívido – as novas tantas coisas – o que para seus olhos se pronunciava. (Mda, 42)** em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades **Todas as coisas, surgidas do opaco. Tudo, para a seu tempo ser dadamente descoberto, fizera-se primeiro estranho e desconhecido (Mda, 43)**, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP45) Posicionar-se **criticamente** em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog/vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD’s, DVD’s etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura¹, clubes de leitura², eventos de contação de histórias³, de leituras dramáticas⁴, de apresentações teatrais⁵, musicais⁶ e de filmes⁷, **cinoclubes**⁸, festivais de vídeo⁹, **saraus**¹⁰, **slams**¹¹, **canais de booktubers**¹², **redes sociais temáticas**¹³ (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre o...u...t...r...o ...s^o, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e *justificando suas apreciações*, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas **juvenis Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. – “Ninguém entende muita coisa que ela fala” (Mdl, 57)**, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
<p>Leitura</p>	<p>Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos</p>		<p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, <i>"Sem saber o amor, a gente pode ler os grandes romances?"</i> (Pan, 140) as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, A ESCOLHA LEXICAL TÍPICA DE CADA GÊNERO <i>"Zito, tubarão é desvairado, ou é explícito ou demagogo?"</i> Porque gostava, poetista, de importar desses sério nomes que lampejam longo clarão no escuro de nossa ignorância. (Pan, 140) para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p>(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>
	<p>Adesão às práticas de leitura</p>		<p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse a chuva – "Mas não pode, ué..." – ela sacudiu a cabecinha". (Mdl, 59)</p>
<p>Produção de textos</p>	<p>Relação entre textos</p> <p>Consideração das condições de produção</p> <p>Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição</p>		<p>(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, alguma outra estória, mais inventada, que íamos falsamente contar (Pir, 74) indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; descrevivendo-as (Pir, 75) reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.</p> <p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente <i>"Sim. E agora? E daí?" (...)</i> <i>"Aí? Então... então... Vou fazer explicação!"</i> (Pan, 144) nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o</p>

			suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação , a estesia ^{???} e a verossimilhança próprias ao texto literário.
Oralidade O que ela queria, que falava, súbito acontecia. (Mdl, 59)	Produção de textos orais		(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação. Cada um de nós se esquecerá de seu mesmo, e estávamos transvivendo, sobrecrentes, disto: que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito – o milmaravilhoso – a gente voava, num amor, nas palavras, no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar. E como terminar? (Pir, 81)

GUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS

HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	6º ANO		7º ANO	
		6º ANO		7º ANO	
TEMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO					
leitura	Relação entre textos			(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica			(EF67LP28) LER, DE FORMA AUTÔNOMA, E COMPREENDER – Não que parecesse enxergar de propósito (Mdl, 57) selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	
	Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos			(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência. Ele representava importante papel, o qual a gente não sabia qual. (Pir, 80)	

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º E 7º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		6º ANO	7º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
Produção de textos	Construção da textualidade Relação entre textos	<p>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto. ... referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto: da abelha que voou para uma nuvem, de uma porção de meninos e meninas sentados a uma mesa de doces, comprida, comprida, por tempo que nem se acabava; ou da precisão de se fazer lista das coisas todas que no dia por dia a gente vem perdendo Só a pura vida. (Mdl, 57)</p> <p>(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.</p>	

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 2012147/CA

LÍNGUA PORTUGUESA – 8º E 9º ANOS

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	
		8º ANO	9º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO			
Leitura	Relação entre textos	<p>(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i>, dentre outros.</p>	
	Estratégias de leitura Apreciação e réplica	<p>(EF89LP33) LER, DE FORMA AUTÔNOMA, E COMPREENDER – Não que parecesse enxergar de propósito (Mdl, 57) – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema</p>	

Produção de textos

		concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos		(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
Construção da textualidade		(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, USANDO OS CONHECIMENTOS SOBRE OS CONSTITUINTES ESTRUTURAIS E RECURSOS EXPRESSIVOS TÍPICOS DOS GÊNEROS NARRATIVOS PRETENDIDOS, E, NO CASO DE PRODUÇÃO EM GRUPO, FERRAMENTAS DE ESCRITA COLABORATIVA. <i>"Agora, eu sei. O Aldaz Navegante não foi sozinho; pronto! Mas ele embarcou com a moça que ele amavam-se, entraram no navio, estricto. E pronto. O mar foi indo com eles, estético."</i> (Pan, 145)
Relação entre textos		(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura <i>"Zito, você podia ser o pirata inglório marujo, num navio muito intacto, para longe, lo-ô-onge no mar, navegante que o nunca-mais, de todos?"</i> (Pan, 140) e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido. <i>"Eh, eh, hem? Viu como era que a minha estória também era a de verdade?"</i> (Pir, 81)

4. Caminhar traz para frente

A gente cresce sempre, sem saber para onde.

(ROSA, 2016, p. 84)

Crescer. Palavra tão próxima à infância e, no entanto, tão pouco compareceu ao percurso da dissertação até aqui. Por que haveria de fazê-lo agora? A princípio, pode parecer estranho, uma vez que dedicamos tantas páginas a nos recusar a pensar a infância somente como algo que se projeta para frente ou por cujo desenvolvimento e formação trabalhamos, mas é Rosa mesmo quem nos responde: porque crescemos sempre.

Faço dessas páginas finais, portanto, uma última defesa: a escola é um lugar onde crescemos. Sempre. Não para caber nos moldes que nos entregam as gerações anteriores. Não para amadurecer e, apenas enfim, despencar da árvore e habitar o mundo. Não para nos tornarmos “alguém”. Desde crianças, já somos “alguém”, já habitamos o mundo. Mas na escola crescemos porque (per)corremos o arquivo da humanidade, porque somos instados a pensar e questionar o mundo que habitamos, o alguém que somos. Crescemos *sem saber para onde*, porque, mesmo quando tenta, a escola não consegue prever ou idealizar o destino das crianças – ou dos educadores. E ainda assim caminham – e ainda assim caminhamos.

Atravessamos juntos uma base curricular que nos indicava a todos cada rota do caminho, mas alto lá! Logo vozes altas, estardalhaço. Surgia de algum atalho um tropel de meninos, fazendo-nos girar nos tornozelos. Enfeitiçados por seus clamores, desviamo-nos e, palavra a palavra, compomos e encenamos juntos um espetáculo tão intenso, tão fugaz. Irrepetível. Quando se desfez e nos dispersamos, como um grande jogo de esconde-esconde, não havia mais norte. Outra curva e ficamos, então, cara a cara com Brasília em toda a sua melancolia²³ e diante de nós: belíssimo peru! Escavadeiras e derrubadoras! Tristeza! E... vagalumes? Pequenos pensamento-esperança, guiando-nos pelo breu para vermos que, na avenida, com seus holofotes e gritaria, deixáramos de enxergar os saberes e ouvir as vozes que não ocupam o Planalto Central, mas assentam-se sob os poucos arbustos que ainda

²³ Agradeço à professora Rosana por tão generosamente oferecer essa palavra, articulada à Brasília em ensaio de Samuel Rawet relativo ao livro *Diário de candango*, de José Marques da Silva. O livro, em forma de diário, relata o cotidiano dos trabalhadores durante a construção da capital.

resistem. Experimentamos olhar para o chão e descobrimo-nos também parte dele. Formamos comunidade com os seres que margeiam as vias, porque somos também muito menores do que imaginávamos, ainda tão Meninos. Longe estava a estrada principal. Como voltar? Mas Brejeirinha brotou ao nosso lado, catou-nos com as mãozinhas miúdas e as palavras enormes para procurar outras saídas. Outras estórias para contar quando a chuva parasse. Outros finais, nunca prontos, nunca acabados, em que pudéssemos experimentar a arte e a língua em toda a sua abertura, toda a sua liberdade. Enveredando-nos aos tropeços por tantas trilhas, era evidente que nos perderíamos. Onde estaria a estrada? Haveria qualquer sinal de placas? Um brejo de água limpa. E lá, sentada em um tamboretinho, uma menina. Tranquila, serena. Olhava o mundo com olhos enormes, sem saber para onde.

Ainda que tenhamos percorrido tão acidentado percurso, não deixamos de andar pela e através da Base Nacional Comum Curricular. Nessa fuga bloqueada que é o texto, para recuperar a expressão de Rancière, procuramos cartografar outros mapas de leitura do documento e cavar acessos subterrâneos, alternativos, que fizessem surgir conexões mais criativas, mais críticas, mais *aldazes*. Tentamos curricular outra literatura, outros corpos, outra escola.

Há muito trabalho pela frente, isso é certo, sempre há. O compromisso com a educação básica e com a escola jamais se resolve por completo, pois é também dimensão intrinsecamente inacabada e utópica do dia a dia do professor, do educador, do pesquisador. Acredito, contudo, que é fértil exercitar o ouvido à infância e à literatura, permitindo que contem a si mesmas e sigam apontando-nos caminhos.

5. Referências bibliográficas

ABRAMOVICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições** [online]. 2017, v. 28, n. Supl. 1, pp. 182-203. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0114>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

AMORIM, Marcel Álvaro; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso** [online]. 2020, v. 15, n. 4, pp. 98-121. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2176-457347715>>. Acesso em: 21 de novembro de 2021.

ANTUNES, André. A quem interessa a BNCC? **Escola Politécnica de Saúde João Venâncio**. Rio de Janeiro, 23 de novembro de 2017. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

AQUINO, J. G. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 669–690, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729>>. Acesso em: 6 de março 2021.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Tradução Donna Flaskman.

AZIZI, Diego; AQUINO, Júlio Groppa. **Os clichês do pensamento – Ep. 1: Os clichês da educação, com Julio Groppa Aquino**. YouTube, 7 de abril de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0od6SwDDUxs>>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.

BAIÃO, Livia de Sá. **A trama e a urdidura em Grande serão: veredas: Benjamin relampeja no sertão roseano**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1997. Tradução: Leyla Perrone-Moisés.

BEAUVAIS, Clémentine. **Clémentine Beauvais: The Future of Reading for Pleasure / IRSC2021**. YouTube, 21 de outubro de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n6yMXCJiJEc>>. Acesso em: 02 de março de 2022.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002. Tradução: Marcus Vinícius Mazzari.

_____. **Rua de mão única; Infância berlinense**. São Paulo: Autêntica, 2013. Tradução: João Barrento.

_____. O contador de histórias, in: **O contador de histórias e outros textos**. São Paulo: Hedra, 2020. Tradução: Patrícia Lavelle.

BINES, Rosana Kohl. Assombrações da infância com Boltanski e Benjamin. **Alea: Estudos Neolatinos** (Online), v. 17, p. 227-245, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/alea/a/SDcwVG3rgdJ3tzVZdWmLBvK/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 03 de março de 2022.

_____. Mocking Death in Brazilian Children's Folk Literature. In: CLEMENT, Lesley; JAMALI, Leyli (orgs.) **Global Perspectives on Death in Children's Literature**. Nova Iorque: Routledge: 2016, p. 233-242.

BINES; Rosana Kohl; BIAR Liana; MOULIN Carolina; SANTOS. Infância, refúgio e jogo democrático: Anotações de campo. **Escola Lacaniana de Psicanálise**, 2020. Disponível em: <<https://escolalacaniana.com.br/infancia-refugio-e-jogo-democratico-annotacoes-de-campo/>> Acesso em: 03 de março de 2022.

BOLAÑO, Roberto. **Estrela distante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm >. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagem, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, 2006. v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 04 de março de 2022.

CALVINO, Italo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. Tradução: Ivo Barroso.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências. **Revista Espaço do Currículo** [online], v. v.13, p. 678-686, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>> . Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação descolonizadora: construindo caminhos. **Nuevamérica**: Buenos Aires, v. 149, p. 4-17, 2016. Disponível em: <<http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

CARDOSO, Marília Rothier. Cadernos de Rosa: uma lição benjaminiana sobre a arte da linguagem. **Revista de Letras**. Rio de Janeiro, n. 28, vol. 1/2, jan/dez 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2324>>. Acesso em: 04 de março de 2022.

CARDOSO, Marília. Rothier. Guimarães Rosa entre doutos professores e vaqueiros atilados. **Ao Largo; Edições Pró Saber** [online], v. 4, p. 67-81, 2017. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=especifico&nrSeq=29527@1>>. Acesso em: 04 de março de 2022.

CARDOSO, Samuel. **Contribuições da literatura para uma educação menor notas sobre a obra de Guimarães Rosa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/7079>>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

CARVALHO, Janete Magalhães de. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e.... In: **Currículos sem fronteiras**. [online], v. 16, n. 3, p. 440-454, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/carvalho.pdf>> Acesso em: 24 de setembro de 2021.

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2019a, v. 24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240035>>. Acesso em: 04 de março de 2022.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação & realidade.**, Porto Alegre , v. 44, n. 4, 2019b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400609&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 de maio 2021.

CHERRYHOLMES, Cleo H. A social project for curriculum: post-structural perspectives. In: **Journal of Curriculum Studies**, 19:4, pp. 295-316, 1987. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/0022027870190402>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

_____. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. **Educação**, v. 39, n. 4, p. s135-s144, 31

dez. 2016. Disponível em: <
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591>>
 . Acesso em: 21 de maio de 2021.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo** [online], 15(2), 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5335/rdes.v15i2.9900>>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Kafka: por uma literatura menor.** Rio de Janeiro: Imago, 1977. Tradução: Julio Castañon Guimarães

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem, In: **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997a. Tradução: Peter Pál Pelbart.

_____. Bartleby, ou a fórmula. In: **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1997a. Tradução: Peter Pál Pelbart.

_____. Das palavras esotéricas. In: **Lógica do sentido.** São Paulo: Perspectiva, 2015. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes.

_____. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. In: **Mil Platôs. vol. 4.** São Paulo: Editora 34, 2012. Tradução de Suely Rolnik.

DERRIDA, Jacques. **Essa estranha instituição chamada literatura – uma entrevista com Jacques Derrida.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FELIX, Grace da Silva; VITORINO, Arthur José Renda. A BNCC e o travamento do pensar devir-aluno. **Aprender – cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação.** Vitória da Conquista, v. 15, n. 25, p. 180-195. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8286/6224>>. Acesso em: 25 de novembro de 2021.

FRIEDERICH, D., JAASTAD, B., POPKEWITZ, T. S. Democratic education: An (im) possibility that yet remains to come. In: **Educational Philosophy and Theory**, v. 42, n. 5–6, 2010. Disponível em: <doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00686.x>. Acesso em: 26 de novembro de 2021.

GABRIEL, Camila Teixeira. Competências Leitoras: uma análise da BNCC na busca pela educação literária. **Claraboia**, Jacarezinho, v. 6, n. 13, p. 159-175, jan./jun. 2020. Disponível em: <

<http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1715> >. Acesso em 04 de mar de 2022.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. “A criança no limiar do labirinto”. In: **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4776>> Acesso em: 21 de maio de 2021.

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, n. 38, v. 1, p. 106-114, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49493/1/2019_art_sdsipiranga.pdf> . Acesso em: 04 de março de 2022.

JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 27 (2):31-45. jul./dez 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25914>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Entre Deleuze e a educação: notas para um pensamento político. **Educação & realidade**. Porto Alegre. 27(2):123-130 jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25922/15190>. Acesso em: 29 de janeiro de 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 23 de novembro de 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEAL, Bernadina Maria de Sousa. **Chegar à infância**. Niterói: EdUFF, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 445–466, 2015. DOI: 10.26512/lc.v21i45.4581. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

_____. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Marcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018, v. 1, p. 23-27. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=24>>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

LÖWY, Michel. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história"**. São Paulo: Boitempo, 2005

LUTERMAN, Luana Alves; CURCINO, Luzmara; SOUZA, Agostinho Potenciano. A docência de literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revelli – Revista de Educação Linguagem e Literatura**. Goiânia, v. 12, 2020. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/10279>>. Acesso em: 03 de março de 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. Vida ou morte para o teatro infantil? Contrapontos. **Revista da FUNDARTE**, v. 42, n. 42, p. 01-20, 2020. Disponível em: <<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/783>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2022.

MARÇOLLA, Bernardo Andrade. Entre Guimarães Rosa e Riobaldo, a porosidade poética. **Revista Cerrados**, v. 17, n. 25, 2008 p. 107-123. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/15294/13593>>. Acesso em: 25 de novembro de 2022.

MARQUES, Ana Martins "O que eu sei". In: **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

MARQUES, Ana Martins. "uma alegria haver línguas". In: _____; SISCAR, Marcos. **Dois Janelas**. São Paulo: Luna Parque, 2016

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MAZZA, Luigi. O apagão. **Piauí**, São Paulo, agosto de 2021. Seção Questões educacionais. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-apagao/?fbclid=IwAR2Go8QeV_KVvEyqoaShqSvMNIWbGr9fTjwpBDPOB X64fH8N5APR7xknsN4>. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de Literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, [S/l], v. 21, n. 63, p. 135-147, dez. 2020. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53725/36127>>. Acesso em: 02 jul. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2020.53725>.

MENDONÇA, Mayara. **A infância autorizada pelo brilho da palavra: a experiência infantil em contos de Primeiras estórias**. Mestrado em Estudos da Literatura, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2021

MENESES, Adélia Bezerra de. "Partida do Audaz Navegante", de Guimarães Rosa: ressonâncias odisséicas, em clave minimalista. **Literatura E Sociedade**, 20(20), 55-66, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i20p55-66>>

MENEZES, Antonio Basílio Novaes Thomaz, "Abecedário: educação da diferença" In: **Educação & realidade**. v. 35, n. 2 Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12882/7496>>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

MORUZZI, Andrea Braga.; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e currículo: alguns apontamentos sobre os documentos brasileiros para a educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, p. 199-214, jan./jul. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2336>> . Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 03 de março de 2022.

OLIVEIRA, Cláudio. A poesia e a filosofia face ao indizível: do experimentum linguae em Giorgio Agamben. **FRONTEIRAZ**, v. 24, p. 153-165, 2020. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/47601>> . Acesso em: 22 de setembro de 2021.

OLIVEIRA, Luiz. Fernandes; Walsh, Catherine; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Colonialidade e Pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Archivos analíticos de políticas educativas/ Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 1-11, 2018. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6584832>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 26, p. 15/1-40, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**. Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL> Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

PACHECO, Abilio. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. **Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental**. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Abilio-Pacheco/publication/327335112_O_Ensino_de_Literatura_e_a_BNCC_do_Ensino_Fundamental/links/5b913a22a6fdccfd541ce1c1/O-Ensino-de-Literatura-e-a-BNCC-do-Ensino-Fundamental.pdf>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

PASTA Adélia; MUSSI, Monica. Habilidades e competências. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Abecedário. Educação da diferença**. Papirus: Campinas, 2015.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Ô Lapassi & Outros ritmos de ouvido**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1990.

PERRONE-MOISÉS, Leila. Para trás da serra do mim. **Scripta** (PUCMG), Belo Horizonte, v. 5, n.10, p. 210-217, 2002. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12398>>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

RANCIÈRE, Jacques. O desmedido momento In: **Revista Serrote**, n. 28, 3/2018b.

RIBEIRO, Cintya Regina; Por uma antropofagia rizomática para pensar as infâncias: algumas considerações a partir de Deleuze e Guattari. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; BARREIRO, Alex; MACEDO Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. 1ed.Campinas: Leitura Crítica; ALB Associação de leitura do Brasil, 2015, v. 1, p. 71-94.

RIBEIRO, Luiza Telles. **À escuta da língua inarticulada de Guimarães Rosa**. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2018.

ROSA, João Guimarães; LORENZ, Gunther. **Diálogo com Guimarães Rosa**, 2014 [1965]. Disponível em: <<http://www.elfikurten.com.br/2011/01/dialogo-com-guimaraes-rosa-entrevista.html>>. Acesso em: 26 de novembro de 2021.

ROSA, João Guimarães. **Correspondência com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason** (1958- 1967). Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Academia Brasileira de Letras. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003

_____. "As margens da alegria", "A menina de lá", "Partida do audaz navegante", "Pirlimpisquice". In **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTIAGO, Silviano. Uma revoada de vagalumes. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 19, n. 32, p. 58-61, 2017. Disponível em: <<https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/437/602>>. Acesso em: 09 de dezembro de 2020.

SILVA, Francisco Thiago Camêlo da. **Cartografias da infância**. Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34083/34083.PDF>>. Acesso em: 02 de março de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: Núcleo Editoria FAV/ UFG, 2004.

SIMAS, Luiz Antonio. RUFINO, Luiz. **Encantamento. Sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SMITH, Mark (2000). What is curriculum? Exploring theory and practice. **Infed [s/l]**, 2000. Disponível em: <<https://infed.org/mobi/curriculum-theory-and-practice/>>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

SOUZA, Eneida Maria de. Entre arte, ciência e desafio. In: DINIZ, Julio; SCHØLLHAMMER, Karl Erik (orgs). **Humanidades em questão: abordagens e discussões**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio. 2018.

STIEG, Vanildo; ALCÂNTARA, Regina Godinho de. O percurso histórico do ensino da Língua Portuguesa e os documentos oficiais: da lei 5692/71 à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), **Revista Estudos de Cultura**. Aracaju, n. 7, p. 13-28, jan/abr., 2017. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8774/2/REVEC-n7%282017%29.pdf>>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

TURIN, Rodrigo. Aceleração histórica e crise das humanidades. In: DINIZ, Julio; SCHØLLHAMMER, Karl Erik (orgs). **Humanidades em questão: abordagens e discussões**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio. 2018.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Vegetação do Distrito Federal: tempo e espaço**. 2ª Ed. Brasília: UNESCO, 2002. p. 26. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131644>>. Acesso em 27 de janeiro de 2022.

VALLE, Júlio César Augusto do. As associações científicas da educação e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto do sequestro da democracia brasileira. **Revista Currículo sem fronteiras**. v. 20, n. 3, p. 919-949, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/valle.pdf>>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

VIEIRA JÚNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.