



O PAPEL DA BRINCADEIRA NAS VERSÕES DA BNCC: DISCURSOS CONSTITUINDO SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

*THE ROLE OF PLAY IN THE BNCC VERSIONS: DISCOURSES CONSTITUTING
KNOWLEDGE IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

*EL PAPEL DEL JUEGO EN LAS VERSIONES DE LA BNCC: DISCURSOS
CONSTITUYENDO SABERES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL*

Luciane Oliveira da Rosa

Doutora em Educação
Universidade do Vale do Itajaí – Univali.
Itajaí, Santa Catarina – Brasil.
luorosa@icloud.com

Valéria Silva Ferreira

Doutora em Educação
Universidade do Vale do Itajaí – Univali.
Itajaí, Santa Catarina – Brasil.
v.ferreira@univali.br

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo do currículo das escolas e das práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular abrange a Educação Infantil e teve cinco versões durante o processo de elaboração. Diferentes equipes de governo e elaboradores atuaram em cada versão da Base, disputando, na política curricular, o poder do discurso para a constituição de saberes na educação brasileira. Assim sendo, este artigo visa discutir como o papel da brincadeira enunciado em cada versão do documento busca constituir saberes sobre a criança e a Educação Infantil. A pesquisa fundamenta-se no contexto de produção do texto da abordagem do ciclo de políticas, que serve para a interpretação crítica do processo de formulação de políticas educacionais, baseado na análise do discurso de Foucault. A coleta de dados deu-se no texto das versões da Base Nacional Comum Curricular, especialmente na parte introdutória e no capítulo que aborda a Educação Infantil. A análise mostra o papel da brincadeira dentre as continuidades e as descontinuidades nas versões da Base Nacional Comum Curricular, com enunciados que formaram diferentes discursos sobre a brincadeira e foram proferidos ao longo da construção da Base, com diferentes intenções de fazer existir e circular determinados saberes na Educação Infantil.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; brincadeira; educação infantil.

Abstract: The *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC [Common Core State Standards] is a normative document of school curriculum and pedagogical practices. The Common Core State Standards encompasses Early Childhood Education and had five versions during the drafting process. Different government teams and developers worked on each version of the Common Core, disputing in the curricular policy the power of the discourse for the constitution of knowledge in Brazilian education. Thus, this paper aims to discuss how the role of play enunciated in each version of the document seeks to constitute knowledge about the child and Early Childhood Education. The research is based on the context of text production of the policy cycle approach, which serves for the critical interpretation of the process of education policy formulation, based on the analysis of Foucault's discourse. Data collection took place in the text of the Common Core State Standards versions, especially in the introductory part and in the chapter that addresses Early Childhood Education. The analysis shows the role of play among the continuities and discontinuities in the Common Core State Standards versions, with statements that formed different discourses about play and were uttered throughout the construction of the Common Core, with different intentions to make certain knowledge exist and circulate in Early Childhood Education.

Keywords: Common Core State Standards; play; early childhood education.

Resumen: La Base Nacional Comum Curricular (BNCC) es un documento normativo del currículo de las escuelas y de las prácticas pedagógicas. La Base Nacional Comum Curricular abarca a la Educación Infantil y tuvo cinco versiones durante el proceso de su elaboración. Diferentes equipos de gobierno y elaboradores actuaron en cada versión de la Base, disputando, en la política curricular, el poder del discurso para la constitución de saberes en la educación brasileña. Este artículo aspira a discutir como el papel del juego enunciado en cada versión del documento busca constituir saberes sobre el niño y la Educación Infantil. La investigación se fundamenta en el contexto de la producción del texto y en el abordaje del ciclo de políticas, que sirve para la interpretación crítica del proceso de formulación de políticas educacionales, basado en el análisis del discurso de Foucault. La recolección de datos se dio en el texto de las versiones de la Base Nacional Comum Curricular, especialmente en la parte introductoria y en el capítulo que aborda la Educación Infantil. El análisis muestra el papel del juego entre las continuidades y discontinuidades en las versiones de la Base Nacional Comum Curricular, con enunciados que formaron diferentes discursos sobre el juego y fueron dados a lo largo de la construcción de la Base, con diferentes intenciones de hacer existir y circular determinados saberes en la Educación Infantil.

Palabras clave: Base Nacional Comum Curricular; juego; educación infantil.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. O papel da brincadeira nas versões da BNCC: discursos constituindo saberes na educação infantil. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 62, p. 1-20, e18508, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.18508>.

¹ Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).



Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo do currículo das escolas e das práticas pedagógicas; assim, é uma produção curricular derivada de um projeto de educação para a sociedade brasileira. A BNCC brasileira, que inclui a Educação Infantil, iniciou seu processo de elaboração em 2009, dando origem à versão preliminar em 2014 e mais quatro versões até a sua homologação em 2017. Várias forças disputaram os discursos dentro da política curricular. Desde o início da proposta de elaboração de uma Base, havia dois grupos na defesa pela BNCC: de um lado, o Grupo da Campanha do Direito Nacional de Educação, juntamente às Associações de professores de História e Química; e o Grupo de Gestores da educação e empresariais; de outro lado, agia um grupo contrário à elaboração de uma Base Nacional. Isso evidenciou que, na formulação de uma política, não há atuação somente da macropolítica em determinar a governamentalidade, mas há, também, a da micropolítica, a qual disputa espaços e/ou resiste às formações discursivas. A BNCC carrega essas disputas entre os grupos empresariais e intelectuais críticos comprometidos com a justiça social. Esses atores da política caracterizam-se, nas palavras de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 75), como “[...] narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e receptores”, cada qual com seu trabalho com a política; no entanto, alguns combinam diferentes papéis.

Segundo Apple (2018), os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma fração particular da classe média a favor das reformas dominaram as disputas sobre o currículo brasileiro na elaboração da Base. Essa disputa foi liderada pelo Movimento pela Base, formado por parcerias de instituições e pessoas que se ligam entre si e que se sobrepuseram ao grupo de intelectuais críticos nas duas últimas versões da BNCC.

Após a terceira versão da BNCC, o Movimento pela Base passou a administrar a elaboração do documento curricular; e, na versão final, sua função mudou, passando a atuar como gerenciador. Há uma mudança visível no texto final, o qual estabelece dez competências gerais como objetivo maior da educação, modificando os princípios educacionais. Dentre as continuidades e as discontinuidades nas versões da BNCC, encontra-se o papel da brincadeira sendo enunciado de diferentes maneiras, o que nos levou a questionar quais os saberes que os discursos buscavam constituir em cada versão do documento.

Este artigo, fruto de uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação (ROSA, 2019), tem como objetivo apresentar a análise do papel da brincadeira em cada versão da BNCC, baseada na análise do discurso de Foucault (2014, 2016), o qual ampara a abordagem do ciclo

de políticas. Os dados foram coletados na parte introdutória dos textos do documento e no capítulo da Educação Infantil nas diferentes versões da BNCC. Utilizamos o buscador do PDF para localizar a palavra “brincadeira”, na parte introdutória e específica da Educação Infantil em cada versão da Base. Posteriormente, analisamos o contexto em que cada palavra foi localizada.

A brincadeira é tratada aqui como um dos enunciados das facetas do contexto da produção do texto da abordagem do ciclo de políticas, que se referem ao texto oficial, aos conceitos, às ideias e aos valores implícitos e explícitos, assim como às ideias silenciadas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Nesse sentido, a análise do papel da brincadeira dá-se no contexto geral da produção do texto, que compreende, nesse caso, o histórico de construção da Base com suas diferentes equipes, as competências gerais e os objetivos de aprendizagem.

Cabe dizermos que Foucault (2014) define discurso como aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar. Discurso como um conjunto de práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos, práticas que obedecem a regras. Os discursos são formados por um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação e fazem parte do processo de subjetivação do homem, ligando-se ao desejo e ao poder, constituindo saberes, e, por esse motivo, são disputados dentro da política pública educacional.

A seguir, analisamos o papel da brincadeira, os enunciados que disputaram o poder de verdade em cada versão da Base, quais se sobrepuseram a outros ao longo da elaboração do documento curricular e quais enunciados foram sendo silenciados no jogo político. Apresentamos, inicialmente, nossa concepção de brincadeira e, posteriormente, a discussão que mostra os saberes que cada versão da Base buscou constituir a partir dos discursos instituídos por esses enunciados.

A brincadeira da criança: devir e mimetismo

É importante dizermos que concebemos a criança como devir-criança, abertura para o novo, porvir, que sabe usufruir dos instantes, interrompe a história e, como ator social, cria e recria o mundo por meio da brincadeira. Brincadeira que é ação, que é linguagem, pela qual a criança se expressa, experimenta sensações e aprende por si. A brincadeira é ócio, é tempo livre, que ocorre em uma temporalidade que não é a do tempo cronológico, é um tempo *aiônico* (KOHAN, 2007), que não pode ser medido – é marcado pela intensidade. Brincadeira é a experiência vislumbrada por Larrosa (2016) como aquilo que nos passa, que nos acontece e nos

toca, que é travessia e perigo, algo que só os sentidos daquele que está brincando pode proporcionar. A experiência da brincadeira da criança constitui um saber – o sentido ou o sem sentido, saber que só quem tem a experiência pode obter.

Por meio da brincadeira, a criança interpreta criativamente a ação dos adultos, de forma a produzir a cultura de pares e criar a cultura infantil (CORSARO, 2011). Assim sendo, podemos dizer que a brincadeira é criação. Kohan (1999, p. 72) afirma que “[...] tudo o que as crianças necessitam é que as deixamos criar. Impor-lhes nossas criações e ainda nosso modo de criar é impor-lhe uma experiência alheia do mundo e impedir-lhe de desenvolvê-la de maneira própria”. Ao possibilitar a brincadeira, ocorre a experiência mimética da criança, como nos diz Benjamin (2009). Esse mimetismo demonstra a capacidade de autoria da criança e está em convergência com o devir concebido por Deleuze, como o espaço liso que permite passagens (CASTRO, 2010), intenso, que escapa a qualquer forma de controle. Está, ainda, ligado a uma linha de força comum que vai da criança ao mundo (SCHÉRER, 2009) e ainda não foi cortada pela educação. “Para Benjamin, talvez não exista nenhuma função superior do humano que não seja, decisivamente, codeterminada por esta faculdade mimética que tem na brincadeira infantil a sua escola” (CASTRO, 2010, p. 224). Essa experiência – que escapa a toda forma de identificação e regulamentação, um acontecimento, uma potência que resiste ao controle, que cria novos inícios – chamamos de “brincadeira”. É com a imagem da criança, a qual ao brincar recria (BARBOSA, 2014) e renova o mundo (ARENDDT, 2018), afirmando a vida, que analisamos o papel da brincadeira nas versões da BNCC. Antes, porém, apresentamos o discurso em torno da brincadeira, enunciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na BNCC.

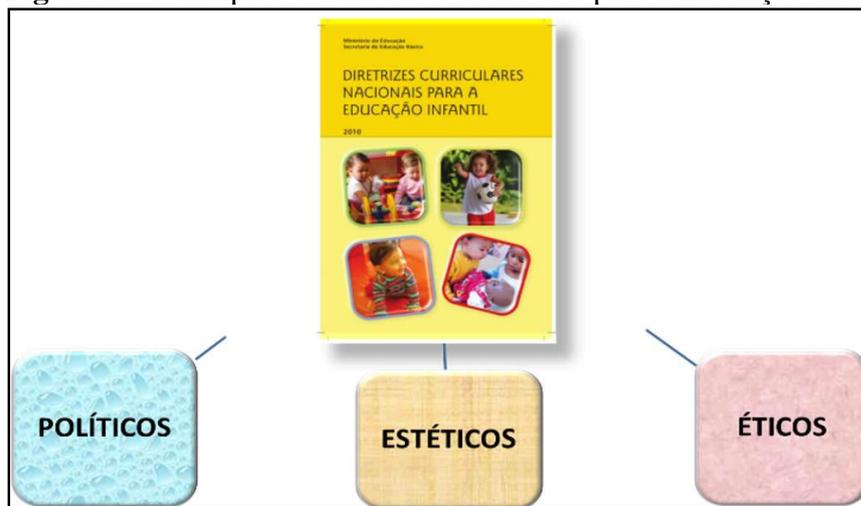
A brincadeira enunciada como eixo estruturante da Educação Infantil e como direito de aprendizagem e desenvolvimento das crianças brasileiras

A brincadeira é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõe o currículo na Educação Infantil brasileira, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009). O currículo, nessa etapa da educação, é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com o conhecimento científico, cultural, ambiental, artístico e tecnológico. De acordo com o texto enunciado nas diretrizes, a brincadeira, juntamente às interações, deve nortear essas práticas na escola das crianças e garantir as experiências, de modo a integrar saberes comuns, conhecimentos do patrimônio histórico e diversas linguagens da criança. As DCNEI estabeleceram princípios que devem ser respeitados

na Educação Infantil: princípios éticos, políticos e estéticos. Assim sendo, veremos como esses princípios aparecem na BNCC e dão origem ao direito de brincar.

A Figura 1 mostra os princípios oriundos das DCNEI como princípios orientadores da BNCC para a Educação Infantil.

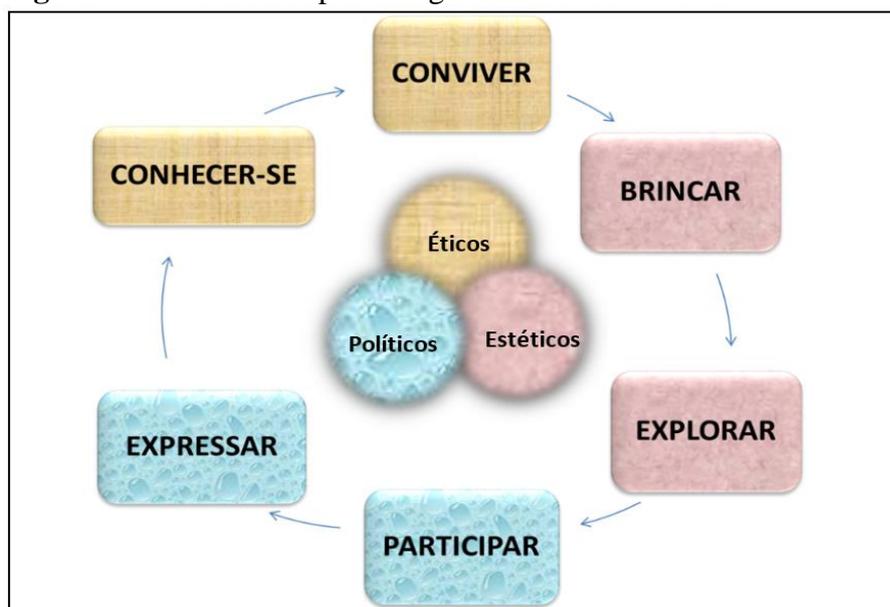
Figura 1 – Princípios orientadores da BNCC para a Educação Infantil



Fonte: Rosa (2019) com base na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015).

Os princípios éticos, estéticos e políticos que derivam das DCNEI dão origem aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que aparecem e permanecem em todas as versões da BNCC, como ilustra a Figura 2 que segue.

Figura 2 – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento



Fonte: Rosa (2019) com base na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015).

ARTIGO

Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento que têm relação com os princípios da Educação Infantil dizem-nos como a criança aprende e se desenvolve e afirmam o direito de a criança, na escola, aprender e desenvolver-se brincando, explorando, convivendo, conhecendo-se, expressando-se e participando.

O texto da primeira versão da BNCC apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, dentre eles o direito de brincar: “BRINCAR cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais” (BRASIL, 2015, p. 20).

O enunciado, presente na primeira versão da BNCC, apresenta um discurso de brincadeira como direito da criança na escola, por meio do qual ela aprende e interage. Na terceira versão da BNCC, houve uma mudança no texto desse enunciado, gerando resistências. Retiraram-se as palavras “cotidianamente” e “culturas infantis”, revelando, no texto que versa sobre o direito da criança à brincadeira, que esta não deve acontecer cotidianamente na escola, abrindo-se a possibilidade de ocorrer o mínimo possível e desconsiderando que há culturas infantis. Por esse enunciado, é possível verificarmos a intenção de discurso que posiciona a criança como subalterna, impotente e incapaz. Apresenta-se um desejo de criar um saber sobre a Educação Infantil como lugar de controle sobre as crianças, de imposição dos conhecimentos dos adultos e silenciamento das vozes das crianças, que, ao brincarem cotidianamente, poderiam representar perigo por criarem e recriarem cultura, por pensarem.

Após polêmicas e críticas de intelectuais da educação, houve nova mudança no texto do enunciado para a versão final da Base. A palavra “cotidianamente” retornou ao texto, porém as culturas infantis foram silenciadas definitivamente na BNCC. Passaremos, então, a analisar, nas versões da BNCC, o papel da brincadeira enunciado pelo texto e os discursos que visam constituir saberes sobre a criança e a Educação Infantil.

O papel da brincadeira nas versões da BNCC

Foucault já nos disse que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os poderes e os saberes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41). As políticas educacionais que regulam e normatizam o sistema educacional instituem, portanto, discursos por meio de seus textos, apropriados por vozes que vencem a disputa pelo poder e pelo saber. Partindo desse pressuposto, verificamos, nas versões da BNCC, os discursos constituidores de saberes na

Educação Infantil. Iniciamos pelos itens do Quadro 1, que apresenta os enunciados: capa da versão, data de publicação e contexto político.

Quadro 1 – Versões da BNCC

Versão da BNCC	Capa da versão	Data de publicação	Contexto político
Versão preliminar		Julho de 2014	Presidente da República: Dilma Rousseff
Primeira versão		Setembro de 2015	Presidente da República: Dilma Rousseff
Segunda versão		Abril de 2016	Presidente da República: Dilma Rousseff
Terceira versão		Abril de 2017	Presidente da República: Michel Temer (Após processo de <i>impeachment</i> da Presidente Dilma Rousseff em agosto de 2016, assume o Vice-presidente).
Versão final		Dezembro de 2017	Presidente da República: Michel Temer

Fonte: Rosa (2019) com base nas versões da BNCC (BRASIL, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b).

No Quadro 1, as versões estão distribuídas em sequência de elaboração, com suas capas que podem ser comparadas e analisadas, com a data de publicação que mostra o tempo de construção entre um texto e outro e com o contexto político do Governo brasileiro. Há uma troca presidencial durante a elaboração das versões da BNCC – uma crise política, marcada por um golpe que tirou uma presidenta eleita e deu posse ao vice-presidente. Na terceira versão da Base e na versão final, também é visível a mudança na imagem da capa das versões, passando de uma imagem de diversidade cultural para uma que busca construir uma identidade de nação em forma de pirâmide meritocrática, onde poucos chegarão ao topo. Esse contexto político, com as mudanças nas equipes de elaboração da Base e a influência da Rede do Movimento pela Base gerenciando a BNCC, representa o silenciamento de vozes na construção do documento e a apropriação do discurso por novos atores políticos. Verificamos, então, como fica a brincadeira nas versões da BNCC.

Na versão preliminar da BNCC, a palavra “brincadeira” não teve nenhuma ocorrência, o que pode ser explicado, talvez, pela decisão da equipe de elaboração por não incluir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, visto que as DCNEI já cumprem esse papel. Na primeira versão da BNCC, a palavra “brincadeira” teve 12 ocorrências – três delas como estratégia para ensinar conteúdos escolares, claramente referindo-se à brincadeira dirigida pelo professor; e as outras nove remetem à brincadeira como um direito da criança na escola, pelo qual ela aprende, interage, participa e explora objetos e ambientes.

Na segunda versão da BNCC, a palavra “brincadeira” teve 44 ocorrências, um número grande em relação às versões anteriores. Do número total, 25 ocorrências são relacionadas à brincadeira como experiência da criança na escola, brincadeira espontânea e direito da criança. As outras 19 ocorrências encontram-se nos objetivos de aprendizagem e estão relacionadas à estratégia para ensinar o conteúdo escolar. São brincadeiras planejadas e dirigidas pelo professor para atingir o objetivo proposto pela BNCC. Aqui há uma disputa entre enunciados que buscam legitimar a brincadeira como experiência da criança ou como estratégia de ensino.

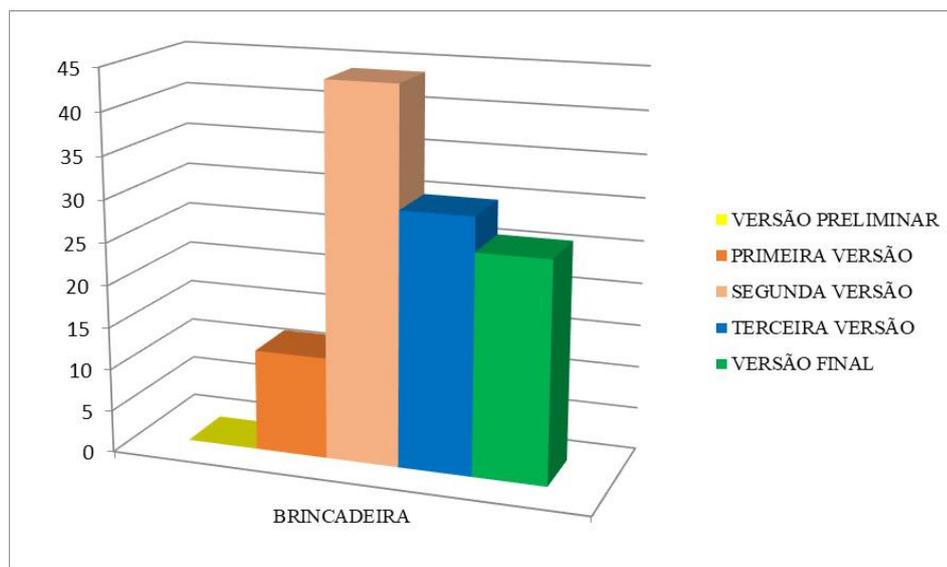
Na terceira versão da BNCC, a palavra “brincadeira” teve 30 ocorrências, diminuindo bruscamente em relação à versão anterior. Dessas ocorrências, 23 estão diretamente relacionadas à estratégia para ensinar conteúdos escolares, ligadas aos objetivos de aprendizagem e, conseqüentemente, às competências gerais. Sete delas são citadas como eixo das DCNEI ou Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento. Nessa versão da Base, a brincadeira aparece também referenciada pelas DCNEI, que estabelecem como um eixo norteador das práticas na Educação Infantil, mas abandona a discussão sobre brincadeira que

vinha ocorrendo nas versões anteriores. Desaparecem, nesse texto, o “brincar cotidianamente” e as “culturas infantis”, que vinham sendo descritos nas outras versões. Na terceira versão, a brincadeira é vista como uma atividade que precisa de intencionalidade pedagógica para acontecer. Seria o que Corazza e Aquino (2011) chamaram de atitude permitida apenas com hora marcada. Aqui vemos o enunciado da brincadeira como estratégia de ensino sobrepôr o enunciado de brincadeira como experiência da criança.

Na versão final da BNCC, a palavra “brincadeira” teve 26 ocorrências. Destas, 24 são utilizadas como estratégia de ensino para atingir os objetivos e, assim, desenvolver as competências gerais da Educação Básica. Apenas duas estão ligadas ao texto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e às DCNEI. A brincadeira aparece na BNCC como uma atividade que precisa ser planejada e dirigida pelo professor, dentro da abrangência da intencionalidade pedagógica. Não há abertura para possibilidade de brincadeira espontânea, livre, criativa e como experiência da criança. Contudo, a versão final voltou a usar “brincar cotidianamente” como apresentava a segunda versão, apesar de esse brincar cotidianamente não ser o mesmo ao qual a BNCC se referia na segunda versão, que aqui está definido como estratégia para ensinar conteúdos; e, especificamente na pré-escola, para ensinar conteúdos que antecipam a escolarização e a alfabetização. Na versão final da Base, o enunciado que ganha poder de verdade é o da brincadeira como estratégia de ensino. Esse enunciado tem a função de fazer existir o conceito de brincadeira como estratégia de ensino, o que, para nós, não é possível, pois estratégia de ensino com objetivos determinados não se trata de uma experiência da criança para considerar-se brincadeira.

O gráfico da Figura 3 a seguir demonstra a ocorrência da palavra “brincadeira” em cada versão da Base.

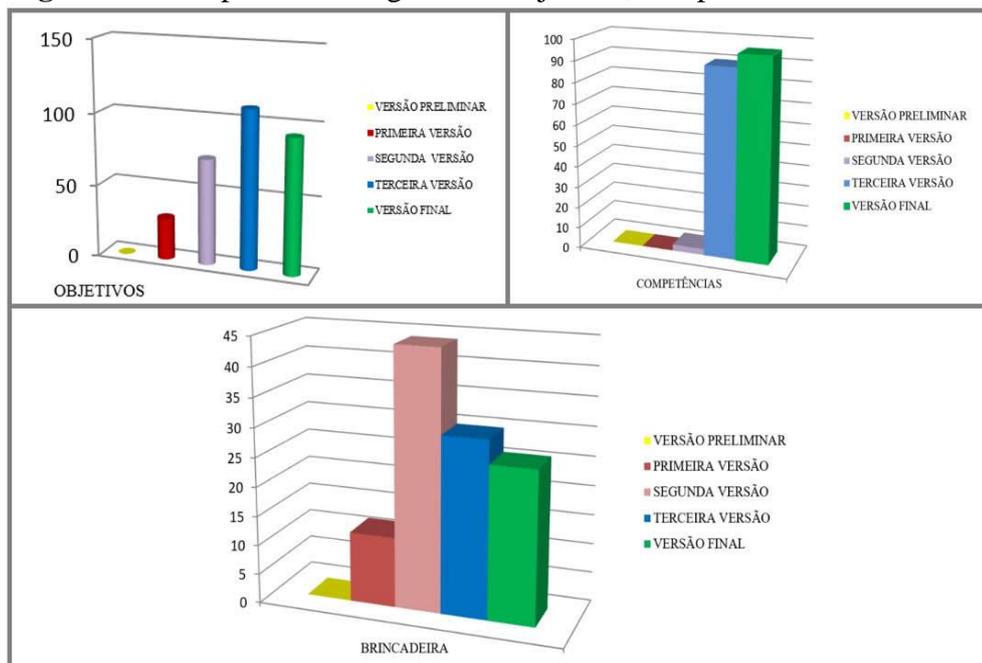
Figura 3 – Ocorrências da palavra “brincadeira” nas versões da BNCC



Fonte: Rosa (2019) com base nas versões da BNCC (BRASIL, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b).

Podemos constatar que a segunda versão foi a que mais apresentou a ocorrência da palavra “brincadeira”, e as versões seguintes diminuíram as ocorrências, além de terem aliado a brincadeira ao alcance dos objetivos de aprendizagem que desenvolverão as competências gerais. Também podemos comparar esse gráfico aos gráficos dos números de objetivos de aprendizagem e ocorrência da palavra “competências” que fazem parte da produção do texto (Figura 4).

Figura 4 – Comparativo dos gráficos: objetivos, competências e brincadeira



Fonte: Rosa (2019) com base nas versões da BNCC (BRASIL, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b).

Ao compará-los, percebemos que os objetivos de aprendizagem aumentam muito nas duas últimas versões, e a palavra “competências” sobe de três para 96 ocorrências. Entretanto, o mesmo não ocorre com a palavra “brincadeira”, que de 44 cai para 26 ocorrências. Isso comprova que a brincadeira só ganha espaço quando ela pode ser utilizada para ensinar um conteúdo escolar, que molde comportamentos, que padronize pensamentos e socialize para a docilidade. A BNCC priorizou as competências gerais e os objetivos de aprendizagem, uma luta de anos dos reformadores empresariais da educação brasileira.

Defendemos a brincadeira como uma ação da criança, que imagina, cria e, também, recria cultura. A brincadeira, como define Brougère (2010, p. 9), é “[...] caracterizada pela possibilidade de a criança ser o sujeito ativo, numa situação sem consequências imediatas e incerta quanto aos resultados”. Nesse sentido, a brincadeira é o ócio criativo da criança, em que o tempo de *aiòn* governa, movido pela intensidade da experiência que toca a criança. A brincadeira à qual nos referimos está em convergência com o devir e com o mimetismo, em que a criança encontra um espaço liso, linhas de fuga e pode recriar o mundo. Benjamin (2009) e Brougère (2010) afirmam que a brincadeira da criança não deve ser pensada pelos adultos, que interpretam a seu modo a sensibilidade da criança – quando a criança não é livre para decidir como brincar, não é ela quem brinca. Adotamos, desse modo, como elementos de análise, baseados nos autores já citados, a brincadeira e a estratégia de ensino. Assim classificamos brincadeira como possibilidade da ação criativa da criança, e aquelas ocorrências que dizem respeito a estratégias para ensinar conteúdos não serão, portanto, consideradas como brincadeira.

A seguir, há um fragmento do texto da primeira versão da BNCC no qual encontramos a ocorrência da palavra “brincadeira” duas vezes.

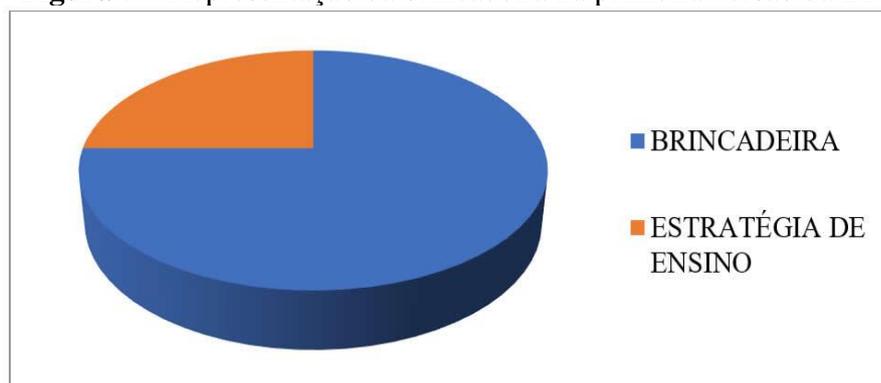
Cabe ao sistema educacional garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico na Educação Infantil: a organização de espaços que ofereçam às crianças oportunidades de interação, exploração e descobertas; o acesso a materiais diversificados geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis e a gestão do tempo, proporcionando uma jornada que lhes dê o tempo necessário para viverem suas experiências cotidianas, valorizando, especialmente, as oportunidades de interações e brincadeiras. (BRASIL, 2015, p. 27).

Conforme a primeira versão, enuncia-se abertura para a brincadeira espontânea e livre, em que a criança pode criar. Percebemos que há responsabilidade do Sistema Educacional em possibilitar espaço, tempo e materiais para que a brincadeira ocorra, mas não há a determinação de que o professor planeje e dirija as brincadeiras. Nesse excerto retirado do documento, discute-se o tempo da criança, que não é o tempo cronológico, deixando abertura para

pensarmos em um tempo *aiòn*, intensivo, e no tempo da brincadeira da criança, que, segundo Benjamin (2009, p. 82), “[...] não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes”.

O excerto explicita, também, a importância do espaço e dos materiais para a brincadeira da criança, por meio da qual ela vivencia experiências mais próximas ao que Larrosa (2016) chamou de ser tocado por algo, de sentir, de ter a oportunidade que algo nos aconteça. Tanto sobre o espaço como sobre os materiais, o documento deixa margem para fugir do convencional na escola, da rotina, para criar espaços com as crianças e não para as crianças, de deixar as crianças criarem, de oportunizar brincar com elementos naturais, que, como nos afirma Benjamin (2009), as crianças são especialistas na seleção desses materiais. Para ilustrar a análise da brincadeira nessa versão da Base, segue o gráfico da Figura 5.

Figura 5 – Representação da brincadeira na primeira versão da BNCC



Fonte: Rosa (2019) com base na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015).

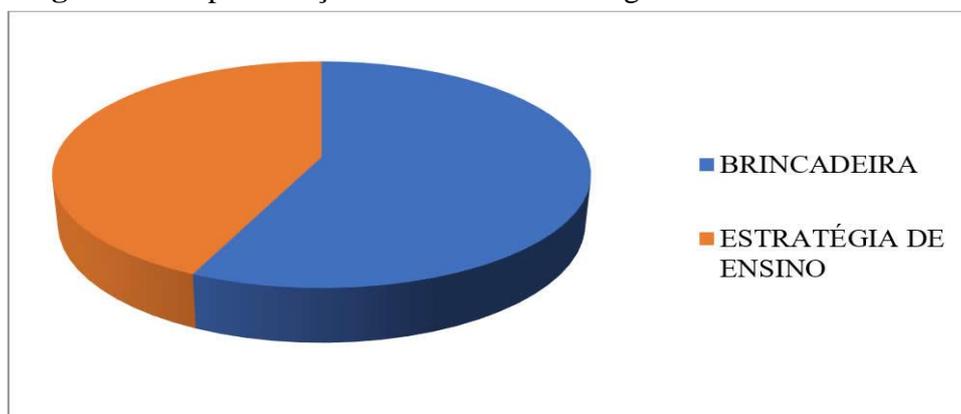
Como já relatamos, essa versão da Base teve 12 ocorrências da palavra “brincadeira”. No entanto, após análise, uma parte é classificada como estratégia de ensino, e a maior parte como brincadeira da criança, que age, cria e vive experiências.

Na segunda versão, em que houve um grande aumento de ocorrências da palavra “brincadeira”, podemos analisar o que diz o fragmento a seguir:

O currículo pode ser organizado a partir dos conteúdos da experiência da criança e continuar em direção ao conteúdo dos programas definidos pelas escolas, ou seja, ambos pertencem ao mesmo processo de formação humana. A abordagem de um currículo pautado na experiência da criança não anula os conhecimentos historicamente acumulados, materializados nos programas e nos conteúdos previstos pelas escolas, pois a experiência dos meninos e das meninas incorpora fatos e conhecimentos, além de atitudes, motivos e interesses que levam à aprendizagem. São as brincadeiras, as ações, as interações e a participação nas práticas sociais que levam as crianças a ter curiosidades sobre temas, práticas, ideias a serem pesquisadas e a constituir seus saberes sobre o mundo. (BRASIL, 2016, p. 62).

Esse excerto mostra uma expressiva articulação da brincadeira na proposta curricular, sendo ela a ação da criança por meio da qual ela constrói seus saberes. Nessa versão, em que houve o aumento significativo da palavra “brincadeira”, aumentaram também as ocorrências em que aparece como estratégia de ensino, pois o número de objetivos de aprendizagem cresceu nessa mesma versão e muitas das ocorrências estão ligadas aos objetivos. O gráfico da Figura 6 demonstra a análise realizada no texto.

Figura 6 – Representação da brincadeira na segunda versão da BNCC



Fonte: Rosa (2019) com base na segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016).

Como mostra o gráfico da Figura 6, aumentou o uso da brincadeira como estratégia de ensino para atingir os objetivos de aprendizagem na Educação Infantil. No entanto, a maioria das ocorrências remetem à brincadeira como ação e criação da criança.

A terceira versão da Base marca o retrocesso da brincadeira como ação da criança. Também diminui consideravelmente a ocorrência da palavra, o enunciado é silenciado e sobreposto pela estratégia de ensino. Os excertos que seguem, retirados do documento da Base, explicitam a concepção de brincadeira e seu papel:

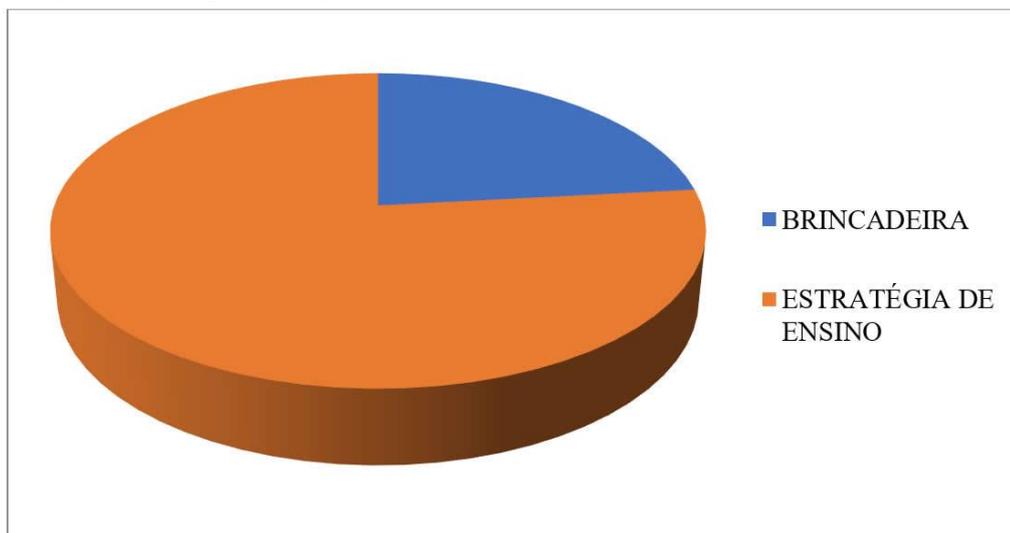
“Compreender a necessidade das regras no convívio social, nas brincadeiras e nos jogos com outras crianças”. (BRASIL, 2017b, p. 41).

“Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto”. (BRASIL, 2017b, p. 41).

Quase a totalidade das ocorrências da palavra “brincadeira” aparece nos objetivos de aprendizagem. No caso do primeiro trecho apresentado, a brincadeira está atrelada à necessidade de aprender as regras de convívio social, como se as crianças não criassem as suas próprias regras durante as brincadeiras, desconsiderando que fazem parte da cultura de pares (CORSARO, 2011) e negando as culturas infantis. No segundo trecho, é possível identificar a ausência de confiança na capacidade de a criança resolver os conflitos com seus pares,

evidenciando a visão adultocêntrica da educação, a centralidade no adulto ao contrário do que prevê as DCNEI, de que a centralidade na escola seja a criança. O gráfico da Figura 7 mostra a análise do papel da brincadeira nessa versão.

Figura 7 – Representação da brincadeira na terceira versão da BNCC



Fonte: Rosa (2019) com base na terceira versão da BNCC (BRASIL, 2017b).

Esse gráfico confirma a diminuição da brincadeira como ação da criança e o aumento do uso do termo “brincadeira” para nomear estratégias de ensino. Há aqui uma colonização da brincadeira, um esvaziamento do sentido do termo “brincadeira” e a imposição de outro significado oriundo do campo mercadológico.

Na versão final da BNCC, há um aumento do uso da brincadeira como estratégia de ensino. Os excertos, a seguir, mostram a continuidade da concepção do papel da brincadeira em relação à terceira versão.

“Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música”. (BRASIL, 2017a, p. 45).

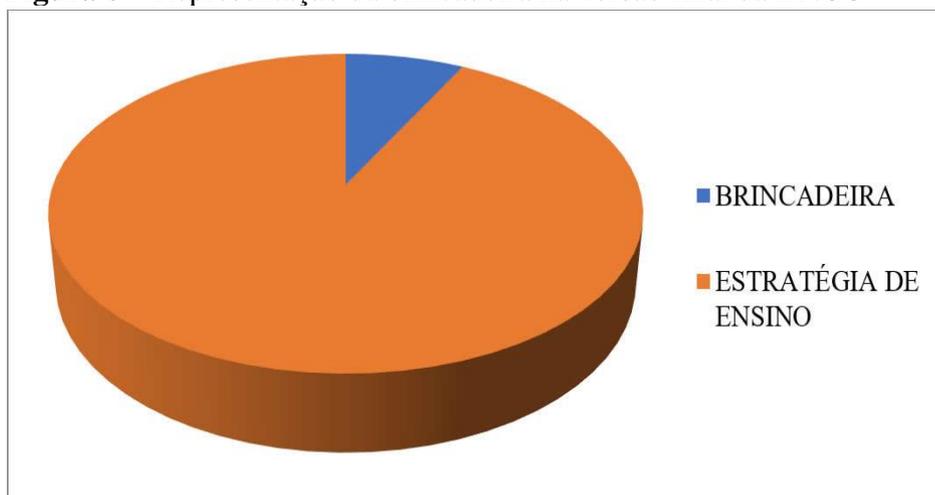
“Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos”. (BRASIL, 2017a, p. 47).

No primeiro excerto do documento final da Base, a brincadeira aparece como uma estratégia para expressar os sentimentos, as sensações e as emoções. Podemos, aqui, lembrar as “tecnologias do eu” e a “genealogia do sujeito moral”, estudadas por Foucault e descritas por Larrosa (1998, p. 46) como “[...] construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral”, que acontecem por meio das práticas pedagógicas e dos discursos da educação, “[...] posicionando o sujeito com respeito tanto a ordem moral quanto a si próprios como agentes

morais” (LARROSA, 1998, p. 48). Essas tecnologias morais na educação concentram-se no desenvolvimento de competências reflexivas e comunicativas, utilizando-se das artes e da brincadeira para isso.

No segundo excerto, a brincadeira é utilizada para ensinar consciência fonológica para as crianças, visando o processo de alfabetização. A consciência fonológica, assim como muitos outros conteúdos, é importante na Educação Infantil. Desse modo, não negamos seu valor, porém não concordamos que a brincadeira possa ser utilizada para ensiná-los. Talvez a ludicidade ou jogos encaixariam melhor como estratégia de ensino de conteúdos. A brincadeira precisa ser deixada para ser algo criado pela criança, reservando espaço e tempo para que possam agir, pensar e viver experiências. A seguir, o gráfico da Figura 8 mostra o papel da brincadeira na versão final da BNCC.

Figura 8 – Representação da brincadeira na versão final da BNCC



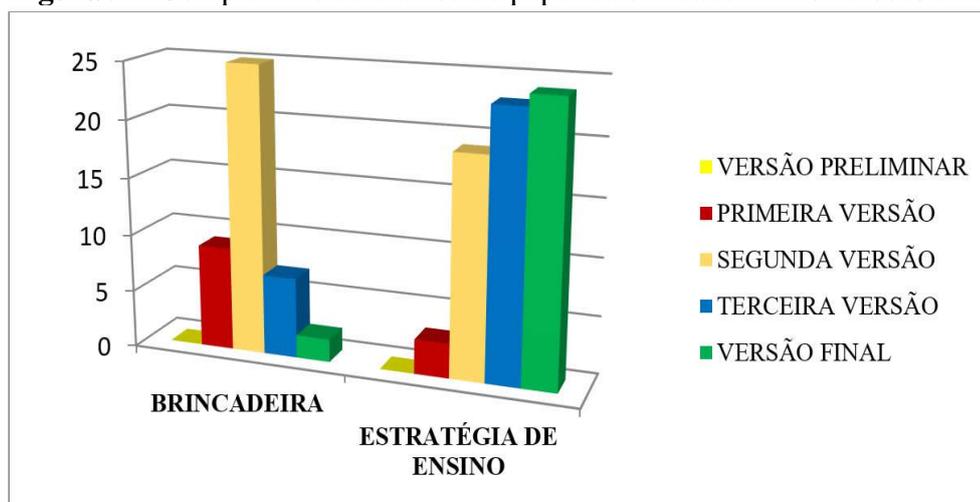
Fonte: Rosa (2019) com base na versão final da BNCC (BRASIL, 2017a).

Esse gráfico expressa o papel da brincadeira no documento final da BNCC. Assim, podemos afirmar, fundamentadas nos dados da pesquisa, que o papel da brincadeira no documento final é ensinar conteúdos escolares, sem espaço para as vivências que a criança traz consigo. A brincadeira que, nesse caso, não podemos mais denominá-la dessa forma, é estratégia de ensino na Educação Infantil, a fim de docilizar os corpos, roubar a potência da criança, moldar sujeitos para a sociedade capitalista e prevenir-se dos perigos que uma nova geração pode representar ao sistema. Afinal, como afirma Kohan (2007), ninguém sabe ao certo o que pode uma criança! Portanto, encher as crianças de informações, de conteúdos escolares, é uma forma de evitar que tenham experiências na escola. Se nada acontecer às crianças, nada lhes tocar, se tornarão anestesiadas, incapazes de resistir e confrontar as imposições dos adultos e da sociedade mercadológica (LARROSA, 2016). A brincadeira é uma forma de estesia, o

contrário de anestesia, e, por isso, para essa lógica vigente na elaboração das duas últimas versões da BNCC, é preciso tirar a brincadeira como forma de estesia, de experiência e devir. Não interessa ao sistema capitalista formar cidadãos críticos, sensíveis, ativos e que terão mais clareza na escolha a que irão se subjetivar.

A seguir, o gráfico da Figura 9 mostra um comparativo das análises realizadas sobre o papel da brincadeira nas versões da BNCC.

Figura 9 – Comparativo de análise do papel da brincadeira nas versões da BNCC



Fonte: Rosa (2019) com base nas versões da BNCC (BRASIL, 2014, 2015, 2016, 2017a, 2017b).

Como já vínhamos discutindo, a brincadeira como ação e experiência da criança tem mais ocorrências na primeira e na segunda versões da BNCC. Na última versão, o documento oficial da Base, a análise mostrou que é a versão em que a brincadeira foi mais utilizada para descrever estratégias de ensino, negando-se o direito de brincar na escola.

Considerações finais

Podemos afirmar, com base na análise do papel da brincadeira nas versões da BNCC, que os saberes que se buscaram instituir nas três primeiras versões divergiram dos saberes das duas últimas. Os discursos que ganharam espaço foram aqueles da versão final do documento, que serão traduzidos na política curricular e colocados, ou não, em ação por meio da atuação dos atores políticos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). A brincadeira foi colonizada na BNCC e passou de experiência da criança nas primeiras versões à estratégia de ensino nas últimas versões. A criança enunciada como potência para qual se desejava uma subjetividade brincalhona passa a ser criança incapaz e com uma subjetividade empreendedora de si

(FOUCAULT, 2010). A Educação Infantil defendida como espaço democrático para atender às especificidades da infância passa a ser espaço escolarizante voltado ao Ensino Fundamental.

Há uma demanda pelo tempo produtivo na escola, claramente demarcado na BNCC pela quantidade de objetivos e pelo papel da brincadeira. O governo da infância atua com monitoramento e condução do desenvolvimento infantil, de forma a regular e a estimular, por meio da intervenção pedagógica, que vê a criança como ser incompleto (BUJES, 2009). Dirigir a brincadeira das crianças e obter o controle da população infantil é, portanto, um mecanismo de biopoder desejado no documento final da BNCC.

Nessa trajetória, ao analisarmos cada versão da BNCC para a Educação Infantil, percebemos um currículo final na Base, coerente com o propósito dos reformadores empresariais, antidemocrático e injusto com os direitos sociais das crianças. Constatamos que o Movimento pela Base disputou o poder de discursos dentro da Base e, na condução da versão final do texto, garantiu seus enunciados e fez apropriações dos conceitos que os grupos críticos vinham defendendo nas primeiras versões, colonizando as ideias dos intelectuais críticos, mudando os significados dos enunciados e endereçando para a criação de subjetividade da criança empreendedora de si. No entanto, como nos adverte Ellsworth (2001), o endereçamento não dá garantias de que o sujeito será atingido, há muitas influências que podem levar ao erro do endereçamento, assim como no contexto da prática não se pode prever a atuação dos professores e outros agentes políticos.

Assim, precisamos lembrar que, dentro dessa proposta curricular da BNCC, ficaram muitos conceitos defendidos pelos intelectuais críticos, e a disputa semântica desses conceitos continuará, após a implementação da Base, na micropolítica que ocorreu durante todo o processo e que ganhará força na atuação política no contexto da prática. Por conseguinte, a vitória de um grupo na política não elimina o outro. Houve, sim, apagamentos e silenciamentos de ideias durante a elaboração da Base, mas o campo da educação é feito de concepções e de conceitos que têm raiz na educação e não no campo empresarial. Há, portanto, elementos na versão final da BNCC para serem explicitados e defendidos pelo campo da educação. No jogo político, a brincadeira como experiência da criança foi sendo esquecida e sobreposta pela estratégia de ensino. Contudo, permaneceu, na BNCC, os direitos de aprendizagem, em que o brincar da criança está contemplado, deixando uma linha de fuga para fazer a disputa semântica e resistir à colonização da brincadeira.

Finalizamos defendendo que a brincadeira é direito da criança na escola, que ela não tem utilidade nenhuma, não tem de servir para nada, ela tem um fim em si mesma, não é

produtiva e, por isso, é atacada e destruída pelos gerencialistas que querem formar subjetividades empreendedoras em vez da subjetividade brincalhona que desejamos. Ao brincar, a criança está presente inteiramente no que faz e encontra sentido na experiência, produzindo saber.

Referências

APPLE, M. W. *Aula Magna*. Programa de Pós-Graduação da Univali, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/embed/m05uI_ORQcc. Acesso em: 25 jun. 2018.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v14i43.1870>

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 2. ed. São Paulo: 34, 2009.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*. Brasília: MEC/SEB/DCEI, jul. 2014. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/direitos-a-aprendizagem-_versaoseb_03julho.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: primeira versão*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-APRESENTACAO_final_06-10.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Proposta preliminar – segunda versão*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/referencias/segunda-versao-base-curricular/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.



BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base – Terceira Versão*. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/biblioteca/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. Revisão e adaptação Gisela Wajskop. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUJES, M. I. E. *Educação de crianças, docência e processos de subjetivação*. 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/Educa%C3%A7%C3%A3o-de-crian%C3%A7as-doc%C3%Aancia-e-processos-de-subjetiva%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CASTRO, C. M. de. A arte de caçar borboletas (Epílogo-homenagem). In: KOHAN, W. (org.). *Devir-criança da filosofia: infância da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 223-232.

CORAZZA, S. M.; AQUINO, J. G. *Dicionário das ideias feitas em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FOUCAULT, M. *Nascimento da Biopolítica*. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KOHAN, W. O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. Filosofia e infância: pontos de encontro. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (org.). *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 59-74.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 46-75.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

ROSA, L. O. da. *Continuidades e descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil*. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

SCHÉRER, R. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.