

Bianca Salazar Guizzo



Universidade Luterana do Brasil
bianca.guizzo@gmail.com

Vanessa da Silva Almeida



Universidade Luterana do Brasil
psicovanessaalmeida@gmail.com

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS

RESUMO

Este artigo insere-se no conjunto de estudos que discutem documentos curriculares voltados para a Educação Infantil, tendo como objetivo discutir as representações de infâncias e crianças propagadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tomando como referencial teórico-metodológico os Estudos Culturais em Educação, de viés pós-estruturalista, empreendeu-se uma análise cultural da parte específica da BNCC sobre Educação Infantil, dialogando com os conceitos de representação, identidade e currículo. Analiticamente operou-se com dois eixos: 1) Crianças protagonistas e 2) Crianças ocultadas na BNCC? Os resultados apontaram que há a reiteração de uma representação de criança ideal que experimenta, brinca e que tem seu desenvolvimento incentivado. Porém, ao mesmo tempo, praticamente não são evidenciadas representações de crianças que escapam a este ideal.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Representação. Currículo

NATIONAL COMMON CURRICULUM BASE AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A DISCUSSION FROM CULTURAL STUDIES

ABSTRACT

This article is part of the set of studies that address curriculum documents aimed at Early Childhood Education, aiming to discuss the representations of children propagated in the National Common Curriculum Base (BNCC). Taking Cultural Studies in Education, as a theoretical and methodological framework, with a post-structuralist approach, a cultural analysis of the specific part of the BNCC on Early Childhood Education was undertaken, in dialogue with the concepts of representation, identity and curriculum. Analytically, we operated with two axes: 1) Protagonist children and 2) Children hidden in the BNCC? The results showed that there is a reiteration of a representation of an ideal child who experiences, plays and whose development is encouraged. However, at the same time, there are practically no representations of children who escape this ideal.

Keywords: National Common Curriculum Base. Early childhood education. Representation. Curriculum

Submetido em: 16/07/2021

Aceito em: 03/12/2021

Publicado em: 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p15-32>



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo está inserido no campo teórico dos Estudos Culturais em Educação, de viés pós-estruturalista, e tem como foco a discussão e a problematização de possíveis representações de infâncias e crianças propagadas por meio da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), levando em conta sua terceira e última versão e a parte específica que diz respeito à Educação Infantil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integra a política nacional da Educação Básica e visa a contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação, sendo “[...] referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC busca propor um currículo voltado a práticas que procurem articular as experiências e os saberes das crianças, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças atendidas na primeira etapa da Educação Básica. Considerando que, nesta etapa, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiência. A definição e a denominação desses campos também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências. Tendo em vista esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a Base são: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Oralidade e escrita; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Feitas essas considerações iniciais, para dar conta de problematizar as possíveis representações de crianças propagadas na BNCC, o artigo será estruturado da seguinte forma: 1) discutimos o modo como entendemos os conceitos que dão sustentação teórica ao artigo, quais sejam: representação, identidade e currículo; 2) apresentamos os resultados analíticos na seção “Representações de crianças”; 3) traçamos algumas considerações finais.

2 IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO E CURRÍCULO COMO FERRAMENTAS ANALÍTICAS

Este artigo está inserido na perspectiva teórica dos Estudos Culturais. Sendo assim, metodologicamente, empreenderemos uma análise cultural a partir de excertos selecionados a partir da BNCC especificamente da seção sobre Educação Infantil. De acordo com Williams (2003, p. 58): “Metodologicamente, a análise cultural desloca a centralidade da investigação da estruturação política, econômica, para buscar contextualizar essa estruturação na ‘vida real expressa pelo conjunto da organização’ social” (destaques do autor). Na análise cultural empreendida neste artigo, tomamos como centrais, para operacionalização das discussões, especialmente três conceitos: identidade, representação e currículo.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, nossas identidades são vistas como construções sociais e culturais que são provisórias, temporárias e contingentes, na medida em que vão se modificando a partir das representações e dos discursos com que os sujeitos têm contato. Textos, imagens, currículos escolares, expressam significados construídos culturalmente. Conforme Silva (2002, p. 136), são eles que “buscam influenciar e modificar as pessoas”, atuando na produção de identidade, que é constituída na e pela cultura.

A constituição identitária dos sujeitos infantis suscita diferentes análises em documentos, tal como o que neste artigo buscamos analisar, pois estes propagam e acionam representações sobre maneiras de ser criança e viver as infâncias. A atuação docente, que não deixa de ser alvo da BNCC, também tem papel importante neste contexto, pois, “[...] em relação à infância, a construção das identidades articula-se aos discursos a respeito da criança que são veiculados e sustentados por diferentes artefatos e instâncias culturais” (GUIZZO, 2011, p. 87).

De acordo com a perspectiva dos Estudos Culturais, as identidades passam a ser reguladas a partir do modo de pensar, de ser e de agir e direcionam-nos ao entendimento do que e de quem somos. A BNCC impulsiona/produz significados na constituição de identidades infantis, a partir da definição e conceituação de um currículo padronizado nesta etapa de compreensão da(s) infância(s). É importante afirmar que nossas identidades não podem ser consideradas estáveis, fixas e imutáveis, pois “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2014, p. 12). Cada sujeito assume diferentes identidades em momentos distintos, definidos cultural e socialmente. A produção de identidades é construída na produção das diferenças, pois “elas são formadas

relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’, ao outro, isto é, relativamente ao que não é” (WOODWARD, 2014, p. 50, destaque da autora).

Outro conceito que servirá de apoio para as problematizações que empreendemos neste artigo é o de representação. Segundo Silva (2001, p. 32), a representação pode ser definida “como inscrição, marca, traço, significante, e não como processo mental — é a face material, visível, palpável, do conhecimento”.

Ao apropriar-se do texto de Stuart Hall, Wortmann (2002, p. 26) afirma que “as coisas não significam: construímos o significado das coisas utilizando sistemas de representação — conceitos e signos”. Em um sentido mais amplo, “as coisas” são embasadas em um conjunto que produz significados, a partir de signos, que são palavras, imagens, sons e linguagens que acabam por regular comportamentos, ações, posturas e condutas. Segundo Woodward (2014, p. 18), a “representação [pode ser] compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas [...]”. A partir da linguagem, pode-se representar e expressar algo sobre o mundo. Representar envolve o uso da linguagem, de signos, de imagens. Woodward (2014, p. 16-17) assim se manifesta:

A representação inclui as práticas e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar.

Já o conceito de currículo, na perspectiva teórica que adotamos, pode ser entendido como um instrumento que acaba por condicionar as práticas educacionais, atuando como “modelador” na condução e metodologia de ensino. Nesse sentido, “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 15). É pertinente destacar que, necessariamente, “escolhem-se” os tipos de conhecimentos e modos de ser almejavéis, sendo as teorias curriculares embasadas nas questões voltadas à subjetividade e à identidade, sobretudo no que concerne à sua formação. Em referência a essa constatação e quanto à infância, Agostini (2017, p. 29) diz que “esse tipo de análise permeia um universo mais complexo, já que estamos tratando de formação de indivíduos que possuem suas especificidades e que são dotados de direitos, mas que tais aspectos nem sempre são reconhecidos”.

Como prática de significação, o currículo pode ser considerado como uma prática produtiva (SILVA, 2002). Entende-se como uma ação de significação e constituição de identidade a partir das interações sociais. Conforme Santos e Silva (2020, p. 390-391):

[...]as teorias pós-críticas ampliam o conjunto conceitual para compreender o currículo a partir de outros olhares. Assim, tomam os conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, [...] enquanto foco de contestação, análise, compreensão e proposição curricular.

Para Agostini (2017, p. 30), “de forma inicial e muito breve, o currículo, na sua composição como um texto, acoplado a uma trama complexa e intensa de significados, torna-se um discurso e molda-se como uma prática discursiva”.

Cabe aqui a análise da discussão que permeia o currículo enquanto território de disputa. Amorim (2011) e Carvalho (2005) desenvolvem suas pesquisas no sentido de investigar a real possibilidade de aplicação de um currículo para as crianças, especificamente para aquelas na faixa de zero a três anos, o que comumente chamamos de “creche”. Em ambos os estudos, é apontado o descompasso entre o currículo “posto” ou “concebido” e as práticas que se verificam nas escolas; ambas as aferições tratam de explorar a questão das Políticas de Educação Infantil brasileiras e sua construção curricular (AMORIM, 2011; CARVALHO, 2005). Ainda no contexto analítico de currículo, Agostini (2017, p. 33-34) afirma que:

O currículo é capaz de produzir significados, concepções e até mesmo um tipo específico de sujeito, o que, levado ao campo da Educação Infantil, gera uma série de questionamentos, como o fato de que ele deve atender a 45 uma lógica que respeite a criança enquanto indivíduo, seus anseios e suas prerrogativas pessoais, sua interação natural com o mundo, o que nitidamente nessa fase da vida se faz pelo brincar e interação com os demais infantes, com os adultos e com o mundo que os cerca. E na realidade brasileira, da forma como o currículo de Educação Infantil é construído e como estará inserido na BNCC, demonstra haver claramente um território de disputas, no qual a pesquisa acadêmica se faz presente.

3 REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS

Nosso objetivo primordial nesta seção é apresentar, dialogar e discutir as representações de infâncias e crianças acionadas na Base Nacional Comum Curricular. A Base, enquanto material empírico, é vista como um artefato cultural repleto de representações que reverberam na sociedade. Ao trabalhar com o conceito de representação, procuramos problematizar como a BNCC busca produzir efeitos nos sujeitos, na medida em que propõe um currículo comum para todos, indicando estratégias para manejo das atividades em âmbito educativo. Compreendemos que a produção de identidades pode ser entendida como um dos efeitos possíveis a partir do que o documento ora em análise propõe.

Em distintos documentos oficiais a criança é caracterizada como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e social a partir de interações cotidianas vivenciadas (BRASIL, 2009). A criança que brinca, imagina, deseja, aprende, observa,

experimenta, problematiza e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Carvalho (2005) afirma que as instituições de Educação Infantil operaram (e continuam operando), por meio de suas propostas curriculares e de suas práticas escolares, na produção de identidades, “ensinando” aos sujeitos formas de se relacionarem com o mundo no qual estão inseridos. Assim, por exemplo, o discurso pedagógico de socialização das crianças pela Educação Infantil pode ser considerado como uma prática que auxilia na constituição identitária infantil (CARVALHO, 2005).

Feitas essas considerações, a seguir, apresentamos as discussões sobre as representações de crianças e infâncias mais recorrentes, analisando as crianças acionadas pela BNCC, especialmente a partir dos eixos estruturantes expressos no documento: a criança que convive (interagir); a criança que participa; a criança que explora (brincar); e a criança que se conhece. A partir destes eixos estruturantes, procuramos empreender nossas análises tomando como centrais dois eixos analíticos: um sobre o modo como ganham destaque as representações que se vinculam ao entendimento de criança protagonista; outro sobre as crianças que quase não são mencionadas na Base Nacional Comum Curricular.

3.1 Representações de crianças protagonistas

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

Contemporaneamente, as crianças têm sido colocadas como sujeitos de direitos na sociedade, atuando como agentes ativos, potentes, promissores e com visibilidade. Uma representação bastante recorrente na BNCC refere-se às crianças como protagonistas, ou seja, como sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. As crianças estão distantes da visão que as revestia de ingenuidade; hoje elas estão mais empoderadas por suas vozes para fazerem valer suas vontades e ideias (BUJES, 2001; CORAZZA, 2002).

Andrade (2011, p. 74) diz que a infância de hoje é vista como diferente em relação às de outras épocas, “porque as condições culturais, sociais e políticas que possibilitam que a infância esteja inscrita nesta ordem de representação são diferentes da ordem de décadas atrás”. No mesmo sentido, Severo (2018, p. 138) afirma que:

[...] a infância contemporânea é revestida de características como autonomia, independência e participação em diversas situações e esferas da sociedade. Assim, tornam-se crianças ecléticas, potentes e produtoras que necessitam de uma gama variada de opções de lazer e entretenimento para desenvolver e ampliar as suas múltiplas linguagens [...].

A autora traz, em sua dissertação, o entendimento de protagonismo infantil, afirmando que emerge dos referenciais italianos e, atualmente, está bastante presente nas pautas postas em discussões no âmbito da educação, nos cursos de formação de professores, nos espaços das instituições que atendem sujeitos de zero a cinco anos de idade e em pesquisas sobre infâncias e crianças (SEVERO, 2018). A partir desse entendimento, as crianças são vistas como protagonistas e articuladas à imagem de uma criança ativa na construção da sua identidade e conhecimento.

A BNCC é enfática no aspecto de que a criança deve atuar até mesmo no planejamento das atividades, ocupando-se do papel de protagonista, agente ativo e participativo. Assim, o documento ressalta que a criança deve¹:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (BRASIL, 2017, p. 34)
Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão. Cria e conta histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. Produz suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (BRASIL, 2017, p. 46)

Além disso, a BNCC enfatiza que a criança:

Explora e descobre as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura). Explora e descreve semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (sonoridade, textura, peso, tamanho, posição no espaço). Estabelece relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (BRASIL, 2017, p. 47)

Sarmiento (2015) afirma que o movimento para ouvir mais as crianças tem se tornado algo recorrente; no entanto, ressalta que elas ainda não ocupam, de fato, o espaço de fala, permanecendo muito mais no lugar de escuta. Há uma grande recorrência desta representação de criança protagonista na Base, como uma forma de empregar esforços não no sentido de inverter os lugares de uma criança que ouve e de um adulto que fala, mas no de tornar tais papéis recíprocos. Assim como viemos apontando, com base nas análises empreendidas, Sarmiento (2015, p. 10) aponta a participação ativa das crianças, identificando-a como um dos conceitos centrais neste excerto:

as crianças têm opiniões e posições, e essas posições e opiniões são relevantes, para o que se passa, por exemplo, na escola ou na cidade. Ouvir as vozes das crianças no domínio das construções das políticas públicas parece logo algo essencial. Não para transformar as crianças em deputados, vereadores, prefeitos

¹ Por uma questão de organização, optamos por colocar as citações retiradas do material empírico ora em análise em caixas de textos.

ou secretários, mas para que essa voz, da forma como ela pode ser expressa, tenha influência no domínio da vida em comum. E aqui estão dois conceitos centrais: o da participação, pois as crianças devem ter a possibilidade de influenciar a vida coletiva, e o de cidadania, pois as crianças não são pré-cidadãs, as crianças são cidadãs ativas e assim devem ser tratadas.

Nas competências explicitadas na BNCC, também se procura enfatizar que as crianças tenham seu protagonismo oportunizado; em uma das competências, ressalta-se a importância de a criança:

[...] utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (BRASIL, 2017 p. 18).

As infâncias vividas na atualidade pelas crianças trazem enfoques diferenciados, em especial, a facilidade de manuseio das novas tecnologias, bem como a participação mais efetiva na vida social.

Atualmente, as crianças passam a ser reconhecidas como capazes e habilitadas para aprender e para construir conhecimentos, agindo como sujeitos de direitos e “potencialmente participantes, o que conseqüentemente, tem contribuído para a emergência da ideia de protagonismo infantil” (SEVERO, 2018, p. 85). Assim, os aspectos pertinentes à Contemporaneidade e à cultura que permeiam essa sociedade atravessam as vivências das crianças e as infâncias.

A empatia como ferramenta facilitadora do processo educacional opera com força neste artefato cultural – a Base –, o que nos leva sempre a mencionar a amplitude do universo infantil, uma vez que temos várias nuances a detalhar e questionar, analisar e descrever. Considerando as peculiaridades da educação pública atual, é possível questionar quando a Base propõe uma educação integral com um currículo comum para todos, não considerando as especificidades de cada criança com respeito à sua individualidade, ao contexto social e familiar em que está inserida e às suas condições de efetivamente exercer uma ação como protagonista de sua própria história.

A Educação Infantil, de acordo com a BNCC, precisa:

[...] promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-las em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p. 38).

E as crianças que não se enquadram na realidade proposta pela BNCC? Em que momento elas são consideradas, pensadas e acionadas neste documento? Estes aspectos ocultados precisam estar emergentes nas discussões acadêmicas, escolares e sociais².

A Base traz em seu bojo que

é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 36).

Ao participarem das relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. A Base menciona a relevância da interação com crianças da mesma faixa etária e adultos, ao explorar materiais, objetos e brinquedos para ampliação das relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

Outro aspecto relacionado à representação de criança protagonista diz respeito ao direito de brincar, que nos remete ao sujeito infantil como protagonista de sua própria história. Entendemos que a brincadeira e o lúdico, de um modo geral, podem ser consideradas formas de possibilitar o protagonismo das crianças na Educação Infantil. O lúdico propicia o desenvolvimento da criança, aprimorando sua expressividade e seus laços emocionais, indo ao encontro das experiências significativas. Sobre isso, Souza (2018, p. 79) afirma que:

[...] o objeto brinquedo e as práticas do brincar trazem consigo uma historicidade, estão relacionados, em certa medida, ao contexto cultural em que estão inseridos. A importância atribuída ao artefato brinquedo passa por processos de significação, transformando-o de um simples objeto para um material mágico, encantador, estimulante para a imaginação e a criatividade das crianças.

Na Base, a criança representada como protagonista e promissora é considerada no agora, como alguém que participa, que tem seus direitos desde a mais tenra idade e que não obedece a um manual do que deve vir a ser. De acordo com a BNCC:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. Assim, os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC para toda a Educação Básica visam à aprendizagem e ao desenvolvimento global do aluno. A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno

² Embora tenhamos acionado estes questionamentos, vale destacar que não são foco neste artigo, mas servem para – em alguma medida – refletirmos sobre eles.

em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende são alguns dos princípios subjacentes à BNCC. (BRASIL, 2017, p. 17)

As políticas educacionais, programas e projetos consideram a BNCC como orientadora do processo educacional, da metodologia e da prática pedagógica. A escola passou a ser entendida como um laboratório onde as crianças deveriam descobrir por si os conhecimentos e habilidades necessários para apreenderem o mundo. Na medida em que discursamos sobre como entendemos o processo de ensino-aprendizagem, construímos, moldamos, criamos, inventamos jeitos de ser e agir, oportunizando – consequentemente – a constituição identitária dos sujeitos infantis.

Para Bujes (2002, p. 157), “tal entendimento aponta para o fato de que os sujeitos modernos não são nem o efeito de capacidades latentes à espera para ‘desabrochar’ num meio favorável, nem efeitos da cultura impondo-se às pessoas” (destaque da autora). Isso traz latente o pressuposto de que não haveria uma infância a priori, dotada de “essências” e verdades a serem reveladas e educadas, mas sim, um processo complexo de interesses, alicerçados em conhecimentos que constituem o sujeito.

Brincar de diversas formas, em diferentes espaços e tempos; Brincar com crianças e adultos; Participar e transformar nas brincadeiras, fator que deve ser valorizado; Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais. Deve ser estimulada ao desenvolvimento de seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 34)

Bujes (2000) também evidenciou a relação entre criança e brinquedo, facilmente aceita na sociedade contemporânea. A autora enfatiza, em suas pesquisas, a ação de brincar e de jogar, destacando a concepção infantil adotada, em que considera o sujeito infantil como sendo

[...] constituído nas práticas culturais de significação em que se articulam, simultaneamente, cultura, economia e política, e mesmo o conhecimento que me conduz a ver o sujeito infantil desta forma, é o produto de uma construção histórica e culturalmente contingente (BUJES, 2000, p. 206)

Colaborando com as análises acima mencionadas, Severo (2018, p. 81) argumenta que a infância ainda é vista como um período vivenciado por “uma criança que é meiga, virtuosa, preservada dos sofrimentos, livre de privações e que ocupa seu tempo somente com brincadeiras, situações divertidas e experiências prazerosas”.

E o brincar? Primeiro, leva-nos a pensar na infância, caracterizada como uma etapa que busca a constante intervenção para fazer “desabrochar as condições naturais de cada criança.” (BUJES, 2000, p. 219). Por outro viés, pensamos e consideramos o ato de brincar

como algo prazeroso, potencializador, passível de aprendizagem, espontâneo e carente de interesse. Assim, os significados atribuídos aos brinquedos e ao brincar, para Bujes (2000), reverberam efeitos que imprimem sentidos, tornando naturalizado o fazer lúdico como uma demanda essencial da infância. A BNCC ressalta:

[...] Com o corpo as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. (BRASIL, 2017, 36-37)

O lúdico parece estar imbricado de forma “natural” nas necessidades infantis, a partir da narrativa usual de que as crianças brincam “por natureza”. Em nenhum momento, descartamos a relevância do brincar nessa etapa; pelo contrário, apenas problematizamos o discurso já naturalizado de que as intervenções no ato de brincar em consonância com as crianças se propagam como algo “naturalmente” dado. Reportamo-nos, neste ensejo, às contribuições de Severo (2018, p. 76) quando enfatiza a representação de infância bela e encantadora, a qual é “[...] vivida por meninos e meninas repletos de capacidade inventiva, acompanhada por brincadeiras e cheia de possibilidades que lhes oportunizam entrar em um mundo de fantasia e imaginação”.

As concepções sobre infâncias, segundo Bujes (2000), remetem-nos ao sentido do brinquedo em relação ao brincar como perspectiva das teorizações modernas, como elementos atemporais, válidos para todas as culturas, em todos os espaços geográficos que falam sobre como viver o período da infância e sobre o que é ser criança. Souza (2018) destaca a “essência” do brincar, consolidando os sentidos de uma infância natural em que corpo e movimento interagem por meio do lúdico no ato do brincar. Para a autora, a criança que brinca é ativa e se movimenta. Essa é mais uma forma possível de representar as infâncias, atribuindo sentido ao ato de brincar.

Nesta seção analítica, procuramos discutir algumas representações acionadas na BNCC e que incentivam colocar a criança numa posição de protagonista. Na seção a seguir, buscaremos problematizar algumas representações de crianças que praticamente não são evidenciadas por, de certo modo, escaparem do entendimento de criança “normal”.

3.2 Crianças ocultadas na BNCC?

A normalização regulada pela BNCC – que se desdobra nas propostas a serem abordadas – pretende, em certa medida, a padronização do trabalho pedagógico

desenvolvido nas escolas. Aqui, é importante pensar na constituição de identidades. Apropriamo-nos das palavras de Silva (2000, p. 56) quando explica que

A normalização é um dos processos sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Se reportarmos-nos ao cotidiano atual, quando se “fala” em diferentes características infantis, logo se pensa em alegria, curiosidade, esperança, pureza e jeito pessoal de ver o mundo. Seriam essas características consideradas inerentes e comuns a todas as crianças? É rotineiro ouvirmos a denominação “jeito próprio de ser”, acionando uma representação que se torna comum e igual para todos e, conseqüentemente, acaba universalizando a infância.

Nesse sentido, remete ao entendimento de que ela é “vivenciada (ou que deveria ser) igualmente por todas as crianças em razão da condição etária em que se enquadram, sem atentar para os variados fatores que cindem a sociedade e os próprios sujeitos” (SEVERO, 2018, p. 83). A BNCC parece ser um documento balizador de vivências homogêneas experienciadas por todas as crianças, em uma narrativa homogeneizante que acaba deixando à margem a relevância de viver a infância em suas múltiplas facetas.

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmos-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar. (KOHAN, 2008, p. 59)

Kohan (2008) leva-nos a pensar sobre as diferentes infâncias e convida-nos a (re)educar o olhar que a elas direcionamos. Reportamo-nos à perspectiva linear, crescente e evolutiva que não comporta os estudos contemporâneos, colocando sob suspeita o caminho ordenado, planejado, reto e demarcado.

Enquanto Ariès (2015) coloca a infância como um constructo social, Bujes (2002) aborda o caráter fabricado da infância. Se analisarmos os enunciados sobre a infância, estes nos trazem orientações e manejos sobre essa etapa a partir de narrativas que se valem de representações do que é ser criança, modelando “[...] certos modos de ser criança, de viver esta idade e de nela ‘descobrir o mundo’” (BUJES, 2002, p. 20).

A BNCC traz, em seu Campo de Experiências “O eu, o outro e o nós”, os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que corroboram o que viemos argumentando:

Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. Atuar de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (BRASIL, 2017, p. 40)

Expressões como “confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios” e “atuar de maneira independente”, entre outras, reforçam a representação de criança protagonista que problematizamos na seção anterior. Importante retomar que o conceito de representação engloba sistemas de significados, posicionando os sujeitos de diferentes maneiras no interior das relações culturais e sociais (HALL, 1997). De acordo com Hall (1997), ao disseminarem uma representação, as sociedades produzem sentido, utilizando a linguagem para fazê-lo.

De certa maneira, a BNCC acaba criando sentidos para os modos de ser criança e viver as infâncias, utilizando-se da linguagem como veículo comunicativo (HALL, 1997). A versão final da BNCC traz a expressão “Campos de Experiência”, com competências e habilidades específicas traçadas para todas as crianças, considerando todas as regiões do Brasil. A síntese apresentada no item do documento que aborda a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental traz o seguinte:

Considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 51)

A BNCC, nesse sentido, configura-se como direção ao trabalho docente na Educação Infantil. Podemos considerá-la como um conjunto de estratégias e orientações aos cotidianos escolares. O campo pedagógico para essa etapa da Educação Básica passa a ser constituído por discursos que

[...] circulam e que legitimam determinadas formas de fazer educação. O que se diz sobre ensino, o que se fala sobre o saber pedagógico ou sobre ação docente constitui determinadas verdades que moldam formas adequadas de agir na escola ou de ministrar uma boa aula” (LOCKMANN; MACHADO, 2014, p. 1596).

A Educação Inclusiva aponta necessárias adaptações curriculares e na estrutura física de âmbitos escolares e educacionais, o que a BNCC acaba não abordando. Em caso de essas adaptações não serem realmente consideradas, isso acaba por disseminar a exclusão social. Na realidade atual de nossas escolas, contamos com crianças deficientes

e, muitas vezes, além de profissionais despreparados para o desempenho de suas próprias atribuições, temos muitas resistências por parte da equipe escolar como um todo e, por vezes, das famílias.

Essa deficiência em nossas escolas nos faz refletir sobre o modo como a educação acaba por excluir, em vez de atender com qualidade e, efetivamente, propiciar o direito proposto na legislação. Em contrapartida, a Base vem com o objetivo de propor um currículo comum para todos, o que já nos leva a questionar sobre a inclusão, pois essas crianças e/ou alunos praticamente não são mencionados neste documento.

Perguntamos: este currículo da Educação Infantil proposto na BNCC dá aporte para todas as crianças com diferentes necessidades e especificidades? Basta analisar o que a Base nos traz, que já encontramos muitos silenciamentos, sendo um deles vinculado à questão da inclusão nas escolas. Cabe pensar sobre o currículo alinhado às reverberações, acionadas ou não, no material empírico – a BNCC.

A Base direciona a importância do olhar à criança como um ser em processo, quando propõe que é importante a percepção das possibilidades e os limites do corpo infantil nas brincadeiras e interações das quais participa, demonstrando imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios e atuar de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações (BRASIL, 2017).

Como essa criança que não está pensada na Base construirá efetivamente sua identidade pessoal, social e cultural? Como ela construirá uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, se nem mesmo o acesso ao ambiente escolar de forma adequada lhe é proporcionado? São questões que levantamos, não com o intuito de respondê-las, mas com o objetivo de pensar, problematizar aquilo que ganha invisibilidade neste documento que vem pautando a construção de currículos e, conseqüentemente, de propostas na Educação Infantil.

Há muitas contradições, sim, considerando-se o aspecto acima mencionado, em especial quando a BNCC ressalta a vivência de experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens na instituição escolar e no contexto familiar e comunitário. Ainda, leva-nos a pensar sobre as percepções que as ações das crianças têm de efeitos no próximo, a partir de

[...] atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos e demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (BRASIL, 2017, p. 40)

Muito comum encontrarmos, nas turmas, crianças com dificuldades que têm como características o isolamento social, o problema de inserção no contexto educacional, a incapacidade de interação e a recusa ao lúdico. Por fim, com o propósito de continuarmos pensando sobre o que nesta seção procuramos problematizar, perguntamos: essas infâncias são representadas na BNCC? Este questionamento fez-se presente em nossos pensamentos uma vez que as realidades de crianças que escapam à norma acabam sendo ocultadas no documento analisado, o que nos deixa inquietas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar na infância, também buscamos problematizar a maneira como adultos narram as infâncias contemporâneas, sendo eles responsáveis pela elaboração dos documentos orientadores; também são os adultos que desenvolvem a ação docente junto às crianças da Educação Infantil. A referida etapa é inventada/fabricada a partir da constituição de metodologias baseadas nos processos de desenvolvimento dos infantes. O campo dos Estudos Culturais em Educação aponta discussões para analisarmos a infância com base em sua complexidade.

A esse respeito, Bujes (2002), tomando como material empírico os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, indica que este documento aciona estratégias para moldar e modelar as condutas infantis, veiculando a definição de um sujeito que vem sendo fabricado por meio de algumas narrativas, incluindo, por exemplo, questões de autonomia, liberdade e autoconsciência, conceitos que a Modernidade necessita reafirmar.

Considerando a Base enquanto possibilidade, cabe sua intenção de propiciar às crianças a participação ativa, desde o planejamento até a sua execução. Assim, elas são representadas como protagonistas, escolhendo suas brincadeiras, os materiais e os ambientes, o que oportunizaria o desenvolvimento de diferentes linguagens, elaborando conhecimentos, decidindo, posicionando-se, enfim, expressando, como

[...] sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. (BRASIL, 2017, p. 34)

As aprendizagens são projetadas a partir do desenvolvimento e socialização, em que as experiências, as interações e as brincadeiras propiciam a construção e a apropriação de conhecimentos por meio das ações entre pares e com os adultos.

Se reportarmos-nos à perspectiva de uma educação integral que contemple o educando como um todo, mencionada nesta última versão da Base, a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. Contemporaneamente, comunicar-se e ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muitas habilidades que vão além do acúmulo de informações.

Por outro lado, ao direcionarmos o olhar aos aspectos fragilizados neste documento, destacam-se as crianças que não são pensadas nem acionadas na Base. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu Artigo 4º, definem a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 32) Novamente, urge perguntar: onde estão as crianças aqui não representadas?

Enfim, retomamos mais uma vez nosso objetivo neste artigo que, justamente, pretendeu discutir o modo como a Base Nacional Comum Curricular, em sua parte específica sobre a Educação Infantil, dá destaque ao entendimento de criança protagonista, porém acaba não contemplando de forma explícita os modos como poderíamos também proporcionar se não o protagonismo, pelo menos a inserção de crianças que necessitam de uma proposta mais inclusiva. Além do que reiteramos que, ao trabalhar com o conceito de representação, buscamos discutir como o documento analisado produz efeitos nos sujeitos infantis, já que propõe um currículo comum para todos. Tal como procuramos evidenciar, entendemos que a produção de identidades pode ser entendida como um dos efeitos possíveis a partir do que o documento ora em análise propõe.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, Erechim, 2017.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira de. **Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?** 2011. 338 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2011.

ANDRADE, Paula Deporte de. **A formação da infância do consumo: um estudo sobre crianças nos anúncios publicitários da revista Veja.** 2011. 170 F. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2011.

ARIÈS, Philippe. A descoberta da infância. In: _____. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2015. p. 17- 31

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. A invenção do eu Infantil: dispositivos pedagógicas em ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n 21, p. 17-39, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wtprtVVdk4qGQ73F7TyQwTr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Que infância é esta? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000. **Anais...** Caxambu/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2000. p. 198-220.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação: Era uma vez ... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Aquele negrão me chamou de leitão: representações e práticas de embelezamento na educação infantil**. 2011. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural pós-moderna**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p. 15- 46, dez. 1997.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli Belmonte. Base Nacional Comum, escola, professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1591-1613, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21670/16304>. Acesso em: 1 jun. 2021.

SANTOS, Aline Renata dos e SILVA; Janssen Felipe da. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 387-407, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9630>. Acesso em: 16 nov. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/sarmiento.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997

SEVERO, Carolina da Silva. Infâncias online: uma análise das representações de crianças e de infâncias no site Catraquinha. 147f. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2018.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Ciências Sociais**, Unisinos, São Leopoldo/RS, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015.

Disponível em:

http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.10.

Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

SOUZA, Daniela de Souza Dias de. **Representações de infâncias contemporâneas em projetos políticos pedagógicos de escolas de Educação Infantil**. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2018.

WILLIAMS, Raymond. 2003 [1961]. **La larga revolución**. Buenos Aires, Nueva Visión.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis. Desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 1-32.