

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS EM PIAGET, VIGOTSKY E WALLON

Nidal Afif Obeid Freitas¹

Nívea Maria Coelho Barbosa de Almeida²

Ana Carolina Biscalquini Talamoni³

FREITAS, N. A. O.; ALMEIDA, N. M. C. B. de; TALAMONI, A. C. B. Educação infantil na base nacional comum curricular: pressupostos epistemológicos em Piaget, Vigotsky e Wallon. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 259-278, jul./dez. 2020.

RESUMO: O presente artigo é de revisão bibliográfica, de caráter analítico e hermenêutico, com o qual intencionamos analisar os pressupostos epistemológicos para a Educação Infantil brasileira presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nossa problematização se dá na identificação da epistemologia adotada pelo governo para este documento normativo de aprendizagens para pensar o desenvolvimento da criança no contexto pedagógico do ensino na escola. Para mediação das análises, recorreremos à epistemologia do desenvolvimento de Piaget, Vigotsky e Wallon, premissas principais em relação ao pensamento da criança. Dos resultados do estudo, podemos inferir que o conjunto de aprendizagens essenciais presentes na BNCC para a Educação Infantil, apresenta alguns pressupostos dos três principais epistemólogos, Piaget, Vigotsky e Wallon, o que, ao nosso ver, ao menos em tese, possibilita um avanço no que concerne ao norteamento da construção do currículo ao valorizar a ludicidade, a interação e a afetividade. A BNCC apresenta uma proposição de formação da criança como ser ativo; que cria, recria,

DOI: 10.25110/educere.v20i2.2020.7346

¹Doutora em Educação para a Ciência. Professora Assistente Doutora, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará - UEPA, Conceição do Araguaia, Belém, Brasil, nidalfreitas@yahoo.com.br

²Mestre em Ciências da Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT, Lisboa - Portugal, niveamjulia@yahoo.com.br

³Doutora em Educação para a Ciência. Professora Assistente Doutora, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru, São Paulo, Brasil, ana.talamoni@unesp.br

constrói e se relaciona com outras crianças e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Educação Infantil; Pressupostos Epistemológicos.

CHILDHOOD EDUCATION IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: EPISTEMOLOGICAL ASSUMPTIONS IN PIAGET, VIGOTSKY, AND WALLON

ABSTRACT: This article is a literature review with an analytical and hermeneutic character intended to analyze the epistemological assumptions for the Brazilian Early Childhood Education present in the National Common Curricular Base (BNCC). The problematization occurs in the identification of the epistemology adopted by the government for the learning normative document to think about the child's development in the pedagogical context of teaching at school. The analyses were mediated using the development epistemology from Piaget, Vigotsky and Wallon, the main assumptions in relation to the child's thinking. From the study results, the authors can infer that the set of essential learnings set forth in the BNCC for Early Childhood Education presents some assumptions from the three main epistemologists, Piaget, Vigotsky and Wallon, which, in the authors' point of view, at least in theory, allows for an advancement in relation to guiding the construction of the curriculum by valuing playfulness, interaction, and affection. Thus, the BNCC presents a proposition for training the child on how to be active; a child who creates, recreates, builds, and relates to other children and adults.

KEYWORDS: BNCC; Childhood education; Epistemological assumptions.

EDUCACIÓN INFANTIL EN LA BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN: SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS EN PIAGET, VIGOTSKY Y WALLON

RESUMEN: Este artículo es una revisión bibliográfica, de carácter analítico y hermenéutico, con el que pretendemos analizar los supuestos epistemológicos para la Educación Infantil brasileña presentes en la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Nuestra problematización ocurre

en la identificación de la epistemología adoptada por el gobierno para este documento normativo de aprendizaje a pensar sobre el desarrollo del niño en el contexto pedagógico de la enseñanza en la escuela. Para la mediación de los análisis, recurrimos a la epistemología del desarrollo de las premisas principales de Piaget, Vigotsky y Wallon en relación con el pensamiento del niño. A partir de los resultados del estudio, podemos inferir que el conjunto de aprendizajes esenciales presentes en el BNCC para la Educación de la Primera Infancia, presenta algunos supuestos de los tres epistemólogos principales, Piaget, Vigotsky y Wallon, lo que, en nuestra opinión, al menos en teoría, permite un avance con respecto a guiar la construcción del currículo valorando la alegría, la interacción y el afecto. La BNCC presenta una propuesta para capacitar al niño sobre cómo mantenerse activo; que crea, recrea, construye y se relaciona con otros niños y adultos.

PALABRAS CLAVE: BNCC; Educación Infantil; Supuestos Epistemológicos.

INTRODUÇÃO

Segundo Philippe Ariès (1981), até o século XVII, a atenção que se dava à criança era subestimada, voltada à brincadeiras sem importância para a sua formação. No final do século XVIII a Europa protagonizou uma pedagogia centrada na criança e no valor da infância. Desse período destacamos as ideias de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Frenet, ao apresentarem a proposição de uma pedagogia para a valorização da infância.

O entendimento de respeito à fase da vida da criança, da necessidade de viverem sua infância, se intensificou com o começo da Revolução Industrial. O desenvolvimento industrial deu início em meio a outras situações, à exploração do trabalho infantil. Esta situação de exploração se aprofundou durante o século XIX, decorrente da mão de obra infantil de crianças originadas de famílias de poder aquisitivo baixo, favorável à exploração e sem controle por parte do governo.

Essa situação de exploração da criança provocou debates ensejando na elaboração de políticas públicas voltadas para a proteção da infância. Desse modo, o processo de resguardar a criança e sua formação está previsto na Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988.

Na CF de 1988 a legislação brasileira avança no que diz respeito às mudanças na conceituação sobre Educação Infantil e criança.

Desse modo, considerando a finalidade deste estudo, analisar os pressupostos epistemológicos para a Educação Infantil brasileira presente na BNCC, a pesquisa apresenta-se na perspectiva de análise de dados formais presente na Base Nacional Comum Curricular e as implicações para as práticas escolares. Entende-se que na epistemologia do desenvolvimento da criança de Piaget, Vygotsky e Wallon encontram-se elementos que respaldam a análise sobre o pensamento da criança em sua capacidade de generalização e aspectos afetivos envolvidos na aprendizagem. Acredita-se que a importância do presente estudo contribui para uma maior reflexão acerca de Educação Infantil e das práticas vivenciadas em sala de aula.

A construção do conhecimento na Educação Infantil - o que muda a partir da BNCC

Como resultado do processo de mudanças ocorridas ao longo da história da humanidade sobre a concepção de criança, documentos-referências foram produzidos no sentido de orientar as práticas escolares na Educação Infantil.

Um deles, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, introduziu um pequeno avanço, no sentido de orientação de conteúdos e objetivos de aprendizagem, porém, o documento não trazia a criança como foco, centro do processo. Nessa perspectiva, a criança era vista como um indivíduo que necessitava ser orientado em suas atividades por um adulto (professor, pais). Numa abordagem que valoriza a estimulação das crianças prioritariamente pelo adulto.

Noutro caminho, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, avança ao colocar a criança como foco do processo de construção do conhecimento, e considera as interações sociais como condição essencial para o aprendizado, esse entendimento, serviu como fundamentação teórica para a construção da Base Nacional Curricular. Nela, o foco do trabalho educativo são as interações e brincadeiras – eixos estruturantes do currículo.

Buscando romper com a lógica do currículo estruturado por conteúdos estanques e disciplinas isoladas, a BNCC - Base Nacional

Comum Curricular (BRASIL, 2018), articula as diversas áreas do conhecimento e propõe a integração dessas áreas e das diferentes linguagens, a integração por meio dos Campos de Experiências. Partindo do pressuposto de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar e fora dele. Assim, ao oferecer elementos de como a criança aprende, apresenta referências para a construção do currículo.

O documento vem organizado por categorias claras e objetivas, apresenta uma relação entre os direitos de aprendizagem, os campos de experiência e os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Esses fundamentos devem ajudar o professor a implementar e avaliar o currículo, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular é um instrumento fundamental para dar transparência e clareza a todas as redes de ensino sobre o que cada criança deve e tem o direito de aprender, o que por sua vez é um componente essencial para a qualidade e equidade da educação infantil. É um documento de caráter normativo “que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Este documento visa assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento alinhado com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Para a Educação Infantil a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem, quais sejam: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Comunicar e Conhecer-se.

Para contemplá-los, o professor precisa sempre tê-los em mente a fim de garantir que as experiências propostas estejam de acordo com os aspectos considerados fundamentais no processo.

Os direitos de aprendizagem indicam o que toda criança tem como direito de aprender, independente de sua classe social, gênero, raça ou outras características.

A BNCC (2018) se sustenta no sujeito, sendo este o ponto nuclear de organização do currículo, que rompe com a lógica da organização de conteúdos em áreas de conhecimento e coloca os conteúdos curriculares na perspectiva daquilo que preenche o dia a dia da criança. Desse modo, os Campos de Experiência⁴ integram as relações afetivas, o conhecimento

⁴Tais Campos, segundo a BNCC (2018), constituem-se como forma de organização curricular adequada a esse momento da educação da criança de até 6 anos, quando certos conhecimentos, trabalhados de modo interativo e lúdico, promovem a apropriação por elas de conteúdos relevantes.

de si mesmo e do outro, as explorações dos objetos e espaços, a linguagem, as normas, as interações, a cultura, a criança, a literatura, a música...

Convém ressaltar que, os Campos de Experiências, não podem ser tratados como áreas isoladas ou meras sequências de atividades sem significação para as crianças. Os Campos possibilitam ao educador ver a criança sujeito de direitos. Dessa forma, o educador é desafiado a reexaminar seu fazer pedagógico, na perspectiva da desconstrução de velhas práticas, as quais já provaram não serem as mais adequadas.

Nesse sentido, a BNCC, apresenta os Campos de Experiências pautados na ludicidade, continuidade e significatividade, visando assegurar os direitos de aprendizagem da criança. Essa organização por Campos de Experiência é inovadora e se opõe a organização de um currículo escolar, disposto por disciplinas, muitas vezes transportados do Ensino Fundamental, como modelo para Educação Infantil. Esse modelo de currículo vem sendo questionado, por apresentar formato escolarizante, inadequado a essa faixa etária, como também, por desconsiderar formas alternativas de lidar com os saberes, tempos e espaços escolares específicos da Educação Infantil. É com o propósito de mudar esse paradigma que a BNCC estabelece os Campos de Experiências, são eles:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Oralidade e escrita;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada Campo de Experiência são organizados em três grupos por faixa etária.

A proposição desse modo de organizar o currículo na educação infantil brasileira reforça o compromisso pedagógico, político e social com essa etapa da educação. A lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento é substituída pela valorização de práticas educativas pautadas em experiências concretas da vida cotidiana das crianças, que valorizam seus saberes inatos e adquiridos na relação com o outro – adulto e crianças. Cada verbo, que se repete nos Campos, provoca o educador a pensar e estruturar o seu trabalho a partir de uma concepção de criança que age, cria e produz cultura, o oposto da imagem de criança receptora

Além e acima de tudo, coloca no centro do projeto educativo, o fazer e o agir da criança.

passiva e expectadora do adulto, marcantes nas pedagogias tradicionais.

Epistemologia de Piaget, Vygotsky e Wallon no desenvolvimento cognitivo da criança

Dentre os pesquisadores que tem se ocupado em examinar a epistemologia de Piaget, Vigotsky e Wallon, recorreremos a La Taille; Oliveira; Dantas; Galvão, a fim de corroborar nosso entendimento sobre o desenvolvimento na infância destacando pontos de convergência e diferenciação entre essas três principais premissas elaboradas Piaget, Vygotsky e Wallon. A compreensão de como uma criança constrói o conhecimento não é consenso entre os três principais teóricos. Compreender o funcionamento psicológico com ênfase na gênese e evolução e/ou com ênfase nos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psicológico e entre aspectos cognitivos e afetivos da psicologia humana é estudo valiosíssimo destes pesquisadores à compreensão humana aplicada à educação.

Embora os teóricos apresentem concordância no que se referem a cada fase da vida ter uma estrutura mental, as teorias baseiam-se em pressupostos genético, cultural ou afetivo no desenvolvimento cognitivo da criança, priorizando ou a estrutura genética ou as interações culturais e afetivas na formação do raciocínio, na formação de conceitos.

A formação cognitiva em Piaget

Para Piaget (1975), o desenvolvimento mental dá-se espontaneamente a partir de suas potencialidades e da sua interação com o meio. O processo de desenvolvimento mental é lento, ocorrendo por meio de graduações sucessivas por meio de estágios: período da inteligência sensório-motora; período da inteligência pré-operatória; período da inteligência operatório-concreta; e período da inteligência operatório-formal.

La Taille e Oliveira (1992) ao tratar da teoria do desenvolvimento de Piaget inicia o estudo, se contrapondo às críticas dirigidas ao pesquisador em desprezar o papel dos fatores sociais no desenvolvimento humano. Sobre a questão pronuncia que:

Nada seria mais injusto do que acreditar que tal desprezo realmente existiu. O máximo que se

pode dizer é que, de fato, Piaget não se deteve longamente sobre a questão, contentando-se em situar as influências e determinações da interação social sobre o desenvolvimento da inteligência. Em compensação, as poucas balizas que colocou nesta área são de suma importância, não somente para sua teoria, como também para o tema (La TAILLE; OLIVEIRA 1992, p. 3).

Essa afirmação situa na teoria de Piaget o entendimento de que o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Assim, a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências ambientais.

No processo de construção do conhecimento em Piaget, o conceito de adaptação é fundante. A adaptação ocorre por meio da seleção dos estímulos e sensações, na organização da estrutura do conhecimento, selecionando aqueles que irão organizar em alguma forma de estrutura.

Faria (1998) esclarece que o conceito de adaptação possui dois mecanismos opostos, mas complementares, que garantem o processo de desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. A assimilação é a incorporação dos dados da realidade nos esquemas disponíveis no sujeito, é o processo pelo qual as ideias, pessoas, costumes são incorporados à atividade do sujeito. A criança aprende a língua e assimila tudo o que ouve, transformando isso em conhecimento próprio. A acomodação é a modificação dos esquemas para assimilar os elementos novos, ou seja, a criança que ouve e começa a balbuciar em resposta à conversa ao seu redor gradualmente acomoda os sons que emite àqueles que ouvem, passando a falar de forma compreensível.

O conhecimento é, portanto, a equilíbrio/reequilíbrio entre assimilação e acomodação, ou seja, entre os indivíduos e os objetos do mundo.

Segundo Faria (1998), para Piaget, os esquemas afetivos levam à construção do caráter, são modos de sentir que se adquire juntamente às ações exercidas pelo sujeito sobre pessoas ou objetos. Já os esquemas cognitivos conduzem à formação da inteligência.

Faria (1998), salienta que os fatores responsáveis pelo

desenvolvimento, segundo Piaget, são: maturação; experiência física e lógico-matemática; transmissão ou experiência social; equilíbrio; motivação; interesses e valores; valores e sentimentos. A aprendizagem é sempre provocada por situações externas ao sujeito, supondo a atuação do sujeito sobre o meio, mediante experiências. Da interação com o meio se dá o processo de desenvolvimento mental. O desenvolvimento mental por sua vez ocorre por meio de graduações sucessivas por meio de estágios: período da inteligência sensório-motora; período da inteligência pré-operatória; período da inteligência operatório-concreto; e período da inteligência operatório-formal.

A formação cognitiva em Vygotsky

Na teoria de Vygotsky (2001) cinco aspectos principais são destacados com suas aplicações educacionais: a orientação sociocultural, o conceito de mediação, os períodos de desenvolvimento infantil, as relações entre linguagem e pensamento e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A característica que distingue a teoria de Vygotsky é a ênfase na cultura como fator mais importante nos processos cognitivos exclusivamente humanos, que os chamou de “processos mentais superiores”. Vygotsky associava o desenvolvimento dos processos mentais superiores ao uso de ferramentas culturais na formação da cognição humana (KOZULIN *et al.*, 2003, tradução Alberto Gaspar).

Entende que é a cultura

que molda todos os processos mentais superiores, tais como a percepção, atenção, memória e resolução de problemas. Na ausência de termos mais apropriados, ainda usamos os mesmos denominações tanto para os processos cognitivos básicos quanto para os processos mentais superiores moldados culturalmente, embora esses dois grupos de processos sejam muito diferentes em sua origem, desenvolvimento e capacidade (KOZULIN *et al.*, 2003, p. 2, tradução Alberto Gaspar).

A investigação da construção do desenvolvimento das funções

psicológicas de crianças e adultos em determinada sociedade foi um dos objetivos de pesquisa de Vygotsky.

Tomasello (1999, *apud* Kozulin *et al.*, 2003, tradução Alberto Gaspar) observou que as crianças apresentam comunicação gestual, aprendizagem observacional e compreensão das intenções. Quando as crianças interagem intersubjetivamente com outras pessoas e adotam suas convenções comunicativas, o processo social da linguagem cria uma nova forma de representação cognitiva. Afirma que:

muitas das conquistas cognitivas humanas mais interessantes e importantes, como a linguagem e a matemática, requerem tempo e o desenvolvimento de processos históricos para sua realização - mesmo que a maioria dos cientistas cognitivos ignore amplamente esses processos históricos (TOMASELLO, 1999, *apud* KOZULIN *et al.*, 2003, p. 3, tradução Alberto Gaspar).

Vygotsky entendeu o homem inserido na sociedade, assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Neste contexto, as características e atitudes individuais se dão a partir das relações com outros indivíduos e com o coletivo. As reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em meio social e com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, são reconhecidas como de grande contribuição para o campo da educação.

Para o pesquisador, o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre pela aquisição gradual dos processos de mediação simbólica, fala oral, sistemas de leitura e escrita, símbolos matemáticos. A função mental superior se daria, portanto, da interação entre a criança e as pessoas.

Os períodos de desenvolvimento infantil se alternam entre aqueles em que a atividade principal tem foco emocional-interpessoal e os períodos com foco cognitivo.

O destaque que são períodos de desenvolvimento, não de idade (algumas crianças podem ficar mais tempo em alguns períodos ou fazer uma transição mais rápida para o próximo período, dependendo de sua

situação social de desenvolvimento).

Assim, as idades de 0 a 1 ano tendo o foco emocional-interpessoal na interação emocional com os cuidadores (pais e professores) pode se estender por um período maior até de 2 a 3 anos quando o foco cognitivo é uma atividade conjunta centrada em objeto com a interação emocional com os cuidadores; de 3 a 6 anos o foco emocional-interpessoal ocorre nos jogos sóciosdramático podendo se estender dos 6 aos 12 anos quando o foco cognitivo está na aprendizagem formal, na formação do pensamento complexo; dos 12 aos 18 anos o foco emocional-interpessoal se dá na interação com os pares. “Dentro de cada período, o desenvolvimento das habilidades cognitivas e interpessoais da criança leva à formação de novo interesse correspondente à atividade principal do próximo período de desenvolvimento (KARPOV, 2005, *apud* KOZULIN, *et al.*, 2003)”.

Para Vigotsky (2001) cada período da vida tem uma estrutura mental, há uma estrutura genética da forma como o raciocínio se dá na formação de conceitos, mas esta estrutura não está pronta, acontece com nas relações culturais, na mediação humana. A linguagem infantil resulta da fala socializada, as crianças trazem consigo seus conceitos cotidianos preexistentes. Esses conceitos, no entanto, não levam a um raciocínio científico adequado. A aquisição de conceitos científicos não acontece sem atividade instrutiva deliberada.

Vigotsky propõe que a instrução deve ter como alvo as funções emergentes que podem ser moldadas pela educação. O currículo e sua didática baseiam-se no pressuposto de que as crianças em idade escolar são particularmente sensíveis à aprendizagem formal como atividade principal. A ênfase principal é colocada no desenvolvimento da autorreflexão e metacognição dos alunos, usando uma ampla gama de ferramentas simbólicas.

As crianças na pré-escola têm na brincadeira sociodramática a principal atividade. Dentre as contribuições da pesquisa da teoria de Vigotsky para a vida escolar, pode ser destacado o desenvolvimento da função simbólica, tanto na esfera verbal quanto não verbal, que serve como um pré-requisito para a aquisição de letramento e outros sistemas simbólicos usados na escola; mudança flexível de papéis sociais o que ajuda as crianças a aceitarem seu novo papel como alunos e reduz seu “egocentrismo” cognitivo (o jogo com regras desenvolve a autorregulação

e o autocontrole, essenciais para as atividades em sala de aula).

No processo da formação mental superior, o professor é um importante mediador de significados para as crianças.

Vygotsky (2001) estabelece uma relação estrita entre o jogo e a aprendizagem. É garante que não é o caráter de espontaneidade do jogo que o torna uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, mas sim, o exercício no plano da imaginação da capacidade de planejar, imaginar situações diversas, representar papéis e situações do cotidiano, bem como, o caráter social das situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes à cada situação. Dessa forma, os Campos de Experiências oportunizam práticas lúdicas na formação infantil.

A formação cognitiva em Wallon

Wallon (1995) questiona a visão linear conferida ao desenvolvimento e critica a restrição das abordagens psicométricas que, por meio de testes, buscam mensurar, quantificar e avaliar a inteligência infantil, uma vez que a complexidade da formação e desenvolvimento da inteligência não pode ser apreendida pelos instrumentos, que têm alcance reduzido.

Para Wallon o desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 33). Compreende o desenvolvimento da criança em uma perspectiva dialética, reconhece que os conflitos e contradições são características constitutivas da dinâmica do desenvolvimento da criança e, não problemas a serem combatidos por educadores que atuam na infância. Demonstra que “aspectos como a afetividade e atividade motoras, via de regra desprezadas na análise desse tema, têm importância decisiva no complexo interjogo funcional responsável pelo desenvolvimento da criança” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 34).

O entendimento dialético dos estágios de desenvolvimento integra a afetividade e a inteligência marcadas por rupturas e sobreposições, que acontece por meio do mecanismo de ‘alternâncias funcionais’. O desenvolvimento cognitivo para Wallon segundo Gratiot-Alfandéry (2010) estaria fundado no movimento, na afetividade, na inteligência e na pessoa, que os denomina de campos funcionais.

As mudanças de fases não se dão por sucessão linear, mas o

surgimento de uma nova etapa do desenvolvimento implica na incorporação dinâmica das condições anteriores, ampliando-as e ressignificando-as.

O estágio 1, de 0 a 1 ano, a criança interage com o meio regida pela afetividade, isto é, o estágio impulsivo-emocional, definido pela simbiose afetiva da criança em seu meio social. De acordo com Galvão (2000) a criança utiliza sílabas para manifestar seu querer, suas emoções, sua relação com o mundo sócio-afetivo. O primeiro ano de vida da criança é predominantemente afetivo e é por meio da afetividade que a criança estabelece suas primeiras relações com o ambiente.

No estágio 2, envolve do sensório-motor ao projetivo. O sensório-motor de 12 a 18 meses permanece a subordinação, a lógica da criança ainda não está presente. No projetivo, 3 anos de idade, tem domínio as atividades de investigação das relações exteriores e da inteligência. Neste estágio predominam as relações cognitivas da criança com o meio.

Nesse período, segundo Gratiot-Alfandéry (2010) destacam-se os aspectos discursivos que, por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem. Wallon identifica o sincretismo como sendo a principal característica do pensamento infantil. Os fenômenos típicos do pensamento sincrético são: fabulação, contradição, tautologia e elisão.

Nesta etapa, as ações da criança não têm mais origem na ação do outro, ela vai “desprender-se” do outro, podendo voltar-se para a imitação de cenas e acontecimentos, tornando-se habilitada à representação da realidade. Este salto qualitativo da passagem do ato imitativo concreto e a representação são chamados de simulacro, imitação em ato. Neste estágio a criança se desloca da inteligência prática ou das situações para a inteligência verbal ou representativa (GALVÃO, 2010).

O estágio 3, envolve as características de personalismo, de 3 a 6 anos, crise de oposição de 3 a 4 anos, idade da graça de 4 a 5 anos e da imitação de 5 a 6 anos de idade. Nesse estágio, “há domínio da afetividade. Estendendo-se até aos seis anos de idade, nesse período, forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes refletindo-se em oposições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 35).

Na imitação inteligente, a qual constrói os significados diferenciados que a criança dá para a própria ação. A criança, mediada

pela fala e pelo domínio do “meu/minha”, faz com que as ideias atinjam o sentimento de propriedade das coisas. A tarefa central é o processo de formação da personalidade.

Ainda de acordo com Gratiot-Alfandéry (2010) o estágio 4, nominado Categorical de 6 a 11 anos, predomina a inteligência e a exterioridade, a criança passa a pensar conceitualmente, avançando para o pensamento abstrato e raciocínio simbólico, favorecendo funções como a memória voluntária, a atenção e o raciocínio associativo.

No estágio 5, Adolescência a partir dos 11 anos, as transformações físicas e psicológicas da adolescência acentuam o caráter afetivo desse estágio. Conflitos internos e externos fazem o indivíduo voltar-se a si mesmo, para se autoafirmar e poder lidar com as transformações de sua sexualidade. Nesse estágio a realização das diferenciações necessárias à redução do sincretismo do pensamento. “Esta redução do sincretismo e o estabelecimento da função categorial dependem do meio cultural no qual está inserida a criança” (GALVÃO, 2010).

Consoante Gratiot-Alfandéry (2010) para Wallon, o desenvolvimento, pensado dialeticamente, alterna momentos de maior introspecção (etapas centrípetas) e de maior extroversão (etapas centrífugas). De acordo com as características e condições de determinado estágio do desenvolvimento, os processos estarão voltados para o interior ou para o exterior, num contínuo movimento de internalização e externalização. É esse movimento pendular que permite ao sujeito sua construção em direção a autonomização.

Gratiot-Alfandéry (2010) ressalta que para Wallon o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo. Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida.

A teoria do processo de construção do conhecimento da criança apresentado pelos epistemólogos Piaget, Vygotsk, Wallon, nos permitem identificar pontos de convergência e diferenciação entre elas. Para uma melhor visualização dessa afirmação e para que possamos estabelecer uma comparação entre as três premissas, organizamos por meio de uma tabela, alguns aspectos da epistemologia de Piaget, Vygotsk, Wallon em destaque

para os argumentos em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança e as fases ou estágios. Ao apresentar a proposição dos epistemólogos em relação às fases dos estágios por eles observadas, pontuamos o período, o processo evolutivo, a idade, o foco emocional, o foco cognitivo, estágio e idade e os campos funcionais.

Tabela 1: Alguns aspectos da epistemologia de Piaget, Vigotsky, Wallon

Desenvolvimento cognitivo da criança	PIAGET		VIGOTSKY			WALLON	
	Genética Pressuposto genético		Cultural Pressupostos genético e cultural			Dialética (conflitos e contradições são características constitutivas da dinâmica)	
	Compreende as fases no desenvolvimento como estruturas prontas.		Compreende que cada fase tem uma estrutura mental, mas a estrutura não está pronta.			Compreende as fases em campos funcionais: movimento, afetividade, inteligência, pessoa.	
Fases em estágio/idade	Período	Processo evolutivo	Idade	Foco emocional interpessoal Interação emocional com cuidadores	Foco cognitivo	Estágio/idade	Campos funcionais
	1º (0 a 2 anos)	Sensório-motor	0 – 1			1 Impulsivo (0 a 3 meses) Emocional (3 meses a 1 ano)	Predomínio afetivo emocional
	2º (2 a 7 anos)	Pré-operatório	2 – 3		Atividade conjunta centrada em objeto	2 - Sensório-motor (12 a 18 meses) Projetivo (3 anos)	Predomínio relações exteriores e da inteligência
	3º (7 a 11 ou 12 anos)	Operações concretas	3 – 6	Jogo sociodramático		3 - Personalismo (3 a 6) Crise Oposição (3 a 4) Idade da graça (4 a 5) Imitação (5 a 6 anos)	Predomina afetividade, forma a personalidade e autoconsciência
	4º (11 ou 12 anos em diante)	Operações formais	6 – 12		Aprendizagem formal	4 - Categorical (6 a 11)	Predomínio inteligência e exterioridade (concretos, abstrato e raciocínio simbólico, memória voluntária, atenção e raciocínio associativo)
			12 – 18	Interação com pares		5 - (a partir dos 11 anos)	Adolescência acentua o caráter afetivo

Fonte: Adaptação de Piaget, Vigotsky e Wallon.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os fundamentos teóricos com base nos três principais epistemólogos nos permitiram identificar elementos destas premissas na BNCC.

Assim, segundo os preceitos de Piaget para o desenvolvimento, de acordo com Sousa e Kramer (1991, p. 80) “... o que está em jogo é a construção do conhecimento científico.” Nessa perspectiva, o conhecimento se constitui a partir da atividade de um sujeito primordialmente epistêmico. Para que a aprendizagem ocorra este teórico defende que: “O sujeito epistêmico constrói o conhecimento interagindo com o meio, mas, paradoxalmente, este ‘meio’ não inclui a cultura nem a história social dos homens.” Sousa e Kramer (1991, p. 71). Independentemente do estágio em que os seres humanos se encontrem a aquisição de conhecimentos, segundo Piaget, acontece por meio da relação sujeito/objeto. Esta relação é dialética e se dá por processos de

assimilação, acomodação e equilíbrio.

Portanto, as estratégias didáticas mais adequadas devem partir do pressuposto que a escola deve considerar os esquemas de assimilação da criança, sempre na perspectiva de proporcionar atividades desafiadoras, que provoquem desequilíbrios e reequilibrações sucessivas, dessa forma, a construção do conhecimento se dará através da descoberta e da participação ativa da criança.

Para construir esse conhecimento, as informações advindas do meio são importantes e devem ser sistematizadas e interrelacionadas, visto que o conhecimento não é algo espontâneo, nem transmitido de forma mecânica pelos adultos ou pelo meio exterior. Nessa abordagem, o aluno é o sujeito ativo, que busca compreender o mundo que o cerca e também desvelar as interrogações que esse mundo provoca por meio do brincar. “Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37)”.

Convém ressaltar, que no referido documento oficial, na Educação Infantil, os objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, entretanto, observa-se no mesmo documento que essa divisão não pode ser considerada de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Ao analisar os princípios de Vygotsky para o desenvolvimento, averiguamos que em Vygotsky não há lugar para dicotomias, essa premissa se ancora na natureza dialética de sua teoria. Segundo Sousa e Kramer (1991) na teoria de Vygotsky a interação entre pensamento e linguagem é dinâmica e forma uma unidade indissociável. Entendem as autoras que para esse teórico (Vygotsky), o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura, não sendo, portanto, uma totalização de fatores inatos.

Portanto, as estratégias didáticas mais adequadas na teoria Vigotskyana são a mediação pelo professor entre a relação do aluno com o conhecimento, o professor deve estar sempre em seu esforço pedagógico de procurar criar Zonas de Desenvolvimento Proximal, auxiliando

de forma explícita o aluno no seu desenvolvimento, visando provocar avanços que não aconteceriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino aprendizagem.

Sob a perspectiva da teoria de Vigotsky, podemos entender que os Campos de Experiência da BNCC, atendem as necessidades de aprendizagem da criança ao oportunizar a interação e ludicidade. Esse documento propõe dentre os direitos de aprendizagem da criança, a convivência com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Ainda segundo as orientações da BNCC, esse direito pode ser garantido por meio de: situações em que os pequenos possam brincar e interagir com os colegas, jogos, permitir que as crianças participem da organização da convivência do grupo, envolvê-las nas tarefas que viabilizam o cotidiano como, por exemplo, organizar o ambiente das refeições ou acomodar os brinquedos.

Os preceitos para o desenvolvimento, pela teoria de Wallon propõem estágios, porém, cabe ressaltar que nesses estágios, a idade não é o indicador principal, cada estágio é um sistema completo em si e as características propostas para cada um deles, se expressam através de conteúdos determinados culturalmente. Para que a aprendizagem ocorra, este teórico defende que “a construção do eu depende essencialmente do outro, seja para ser referência, seja para ser negada”.

Para Wallon (1995) a educação deve valorizar as potencialidades de todos os indivíduos, criando estratégias didáticas mais adequadas a fim de garantir a integração cognitiva, afetiva e motora dos alunos ao meio onde estão inseridos.

Nesse sentido, entendemos que a BNCC, ao propor os 6 (seis) direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, materializa a intencionalidade educativa da ludicidade e interação, na medida em que nesse documento tais direitos “consistem na organização e proposição pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e o outro de conhecer e compreender as relações com a natureza...” e agir sobre essa. Destacamos que um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, proposto na BNCC, para crianças de

4 anos a 5 anos e 11 meses, refere-se ao desenvolvimento da afetividade estando alinhada com a propositura de Wallon, visando o desenvolvimento da afetividade e da sensibilidade essenciais para auxiliar na construção da personalidade da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Piaget, Vygotsky e Wallon, nos oferecem aportes teóricos importantes no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, e como essa construção do conhecimento ocorre, lançando luzes nos caminhos daqueles que trilham o espaço escolar como loco de construção de saberes na Educação Infantil. A análise da epistemologia que fundamenta a aprendizagem da Educação Infantil na BNCC nos possibilitou identificar neste documento normativo alguns pressupostos dos três principais epistemólogos, Piaget, Vigotsky e Wallon.

Considerando as teorias dos autores supracitados, podemos dizer que encontramos nas três alguns pontos de convergência, como: o entendimento de que o homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Outro entendimento é o de que a criança reconstrói suas ações e ideias quando se relaciona com novas experiências ambientais, que a afetividade exerce grande influência no processo de formação da criança. Assim como a ideia de que a relação entre o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, ocorre no meio social e cultural, e com interação do pensamento e da linguagem, perpassado pela afetividade.

A BNCC, ao romper com a lógica do currículo estruturado por conteúdos estanques e disciplinas isoladas, articula as diversas áreas do conhecimento e propõe para a Educação Infantil a integração dessas áreas e das diferentes linguagens, por meio dos Campos de Experiências. Partindo da proposição de que a criança aprende por meio das experiências vividas no contexto escolar e fora dele, oferece elementos de como a criança aprende e orienta o ideário pedagógico das atividades a serem desenvolvidas pelo professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - Parecer 20/2009.

FARIA, Anália Rodrigues de. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4. ed. São Paulo : Ática, 1998. Capítulos 1 e 3.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Trad. Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KOZULIN, Alex. **Vygotsky's Theory of Cognitive Development**. Trad. Alberto Gaspar. Feuerstein Institute, Jerusalem, Israel. Elsevier Ltd, 2015. All rights reserved.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SOUZA, Solange Jobim; Kramer, Sonia. O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais. **Caderno de Pesquisa**, n. 77, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semyonovic. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

Recebido em: 05/02/2019

Aprovado em: 08/07/2020