

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PSICOLOGIA

DANIELLE CRISTINA SILVEIRA SANTOS

**“MARCELO, MARMELO, MARTELO”:
A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

GOIÂNIA - GO
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Danielle Cristina Silveira Santos

Título do trabalho: MARCELO, MARMELO, MARTELO: A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(a)(s) autor(a)(es)(as) e ao(a) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Pereira Do Lago, Coordenadora de Curso**, em 08/03/2023, às 21:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danielle Cristina Silveira Santos, Discente**, em 09/03/2023, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3582290** eo código CRC **C831E067**.

DANIELLE CRISTINA SILVEIRA SANTOS

**“MARCELO, MARMELO, MARTELO”: A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marilúcia Pereira do Lago

GOIÂNIA - GO

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Danielle Cristina Silveira
"Marcelo, Marmelo, Martelo" [manuscrito] : A importância do imaginário no desenvolvimento da criança / Danielle Cristina Silveira Santos. - 2023.
58 f.

Orientador: Profa. Dra. Marilúcia Pereira do Lago.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Psicologia, Goiânia, 2023.

Bibliografia.
Inclui fotografias, tabelas.

1. Imaginário. 2. Infância. 3. Literatura infantil. 4. Desenvolvimento infantil. I. Lago, Marilúcia Pereira do, orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de 2023, às 10:30 horas iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**MARCELO, MARMELO, MARTELO: A IMPORTÂNCIA DO IMAGINÁRIO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**”, de autoria de Danielle Cristina Silveira Santos, do curso de Psicologia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Marilúcia Pereira do Lago, orientadora, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dra. Alessandra Oliveira Machado Vieira (FE/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 8,5 tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Pereira Do Lago, Coordenadora de Curso**, em 08/03/2023, às 21:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alessandra Oliveira Machado Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 09/03/2023, às 08:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de](#)

[13 de novembro de 2020](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3582268** eo código CRC **6CBE594E**.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir chegar até aqui, depois de uma trajetória acadêmica de muitos desafios superados. Ele é o autor da minha fé e nEle busquei forças dia após dia para alcançar esta conquista.

Aos meus pais, Ary e Geicelia, que com suas orações e conselhos, me deram o apoio e o incentivo necessário para concluir este curso. Sempre serei grata por todas as vezes que eu precisei de colo e vocês me deram, amo vocês demais.

Aos meus irmãos, Débora e Ricardo, que foram companhia e alívio nos meus momentos de suspiro, quando eu precisei descansar, conversar, passear e rir. Amo vocês.

Ao meu marido, Jorge André, que foi fortaleza e refúgio nos momentos em que mais precisei. Meu amor, só nós sabemos o que passamos juntos para chegar até aqui. Palavras nunca serão suficientes para expressar o quanto você foi importante nesse processo. Sem suas orações, seu abraço, suas palavras de conforto e seu consolo, eu não teria conseguido prosseguir. Obrigada por ser companheiro e porto seguro em todas as horas. Te amo para sempre.

Aos meus familiares e amigos, obrigada pelo suporte, pela paciência e pela escuta.

A “turma do cascão”, colegas que a faculdade me deu. Nossas idas à sorveteria era a salvação da semana, obrigada pelas conversas, pelas trocas, pelas risadas.

À vereadora Luzia, que me incentivou a entrar neste curso, que se orgulha de mim por estar em uma universidade federal e sempre demonstra carinho e consideração. Obrigada!

A todos aqueles do meu círculo de convívio da cidade onde cresci, Professor Jamil-GO, vocês foram alento nos meus finais de semana e fazem parte dessa conquista. Em especial as minhas lindas crianças, que foram diversão e inspiração e sempre me rechearam de amor e carinho. Tia Dani ama vocês.

Aos meus professores, do ensino básico ao ensino superior, passou tanta gente incrível pela minha trajetória! Eu me emociono ao lembrar de cada um. Obrigada pelos ensinamentos que vou levar para sempre.

Em especial quero agradecer a minha professora orientadora, Marilúcia, que foi corajosa e topou essa empreitada comigo, com a sensibilidade de me ouvir e conduzir por um novo tema de pesquisa, obrigada por me dar esperança e a imaginação necessária para este novo caminho.

A todos aqueles que passaram pela minha vida nesses anos de formação, obrigada a cada um.

“O bom combate, combati. Completei a carreira, guardei a fé.” 2timóteo 4:7

RESUMO

O imaginar faz parte de um contexto infantil simbolizado como uma das premissas para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois através do imaginário, a criança é capaz de desenvolver sua linguagem, seus pensamentos, suas atividades motoras, sua afetividade, sua criatividade e outros aspectos. Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo geral, compreender a importância do imaginário no processo de desenvolvimento da criança. Desse modo, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi (a) uma revisão bibliográfica sobre a importância do imaginário no desenvolvimento cognitivo da criança; (b) análise literária do conto “Marcelo, marmelo, martelo”, destacando trechos do livro que trazem uma reflexão ao tema proposto. Para além, o presente trabalho prezou pela leitura e análise literária do conto “Marcelo, marmelo, martelo”, destacando trechos do livro que trazem uma reflexão ao tema proposto utilizando como fundamentação: Wallon, Vygotsky, Piaget, entre outros. Resultados: como abordado na história de Marcelo, o pensamento da criança não se organiza como a maneira de pensar do adulto, pois no desenvolvimento infantil, o pensamento se desenvolve conforme as impressões que a criança tem do mundo e isso se desperta em diferentes modos. Conclusão: a imaginação é uma ferramenta fundamental nesse processo de desenvolvimento e maturação infantil.

Palavras-chave: Imaginário, infância, literatura infantil, desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

Imagining is part of a child context symbolized as one of the premises for the child's cognitive development, because through the imaginary, the child is able to develop his language, his thoughts, his motor activities, his affectivity, his creativity and other aspects. In this sense, this research has the general objective of understanding the importance of the imaginary in the child's development process. Thus, the methodology used in this research was a (a) bibliographic review on the importance of imagery in the child's cognitive development; (b) literary analysis of the short story "Marcelo, quince, hammer", highlighting excerpts from the book that bring a reflection to the proposed theme. In addition, the present work valued the reading and literary analysis of the short story "Marcelo, quince, hammer", highlighting excerpts from the book that bring a reflection to the proposed theme using as a foundation: Wallon, Vygotsky, Piaget, among others. Results: as discussed in Marcelo's story, the child's thinking is not organized like the adult's way of thinking, because in child development, thinking develops according to the impressions that the child has of the world and this is awakened in different ways. Conclusion: imagination is a fundamental tool in this process of child development and maturation.

Keywords: Imaginary, childhood, children's literature, child development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
METODOLOGIA	13
CAPÍTULO 1 - O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	15
1.1 Breve histórico da vida e obra de Wallon.....	15
1.1.1. Teoria do desenvolvimento infantil de Henri Wallon.....	16
1.1.2 Os estágios de desenvolvimento na teoria walloniana.....	18
1.2 Breve histórico da vida e obra de Vygotsky	25
1.2.1 Conceitos sobre o desenvolvimento infantil na teoria de Vygotsky.....	26
1.3 Breve histórico da vida e obra de Piaget.....	29
1.3.1 Piaget e suas contribuições sobre o desenvolvimento infantil.....	30
CAPÍTULO 2 – BRINCADEIRA, LITERATURA E IMAGINÁRIO INFANTIL.....	36
2.1 As brincadeiras e a ludicidade na literatura infantil.....	36
2.2 Imaginário infantil	40
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE LITERÁRIA DO LIVRO “MARCELO, MARMELO, MARTELO” E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO.....	42
3.1 Breve biografia da autora e suas contribuições para a literatura infantil.....	42
3.2 Considerações sobre o personagem e a história.....	42
3.3 Uma análise do enredo.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	52

INTRODUÇÃO

No Brasil, a história da infância é marcada por muitas transformações conforme as mudanças ocorridas na sociedade, pois notoriamente, a concepção do ser criança nos séculos anteriores não é a mesma do século XXI. De acordo com Airès (1986) na antiguidade, não havia uma concepção do que era a infância, no qual a criança era retratada apenas como uma miniatura adulta, dispensando todo e qualquer sentimento. Ainda segundo o autor, a criança era considerada apenas em seus aspectos biológicos, e ainda tratadas com desprezo, servindo apenas para distrair os adultos e facilmente substituídas caso viessem a óbito.

Essa situação permeou até o século XIII, quando por intermédio da Igreja Católica com o culto ao menino Jesus, as crianças passaram a ser notadas como um sujeito de particularidades. Airès (1986) salienta que a consideração pela infância não era igual para todas as crianças, principalmente em decorrência das diferenças sociais e econômicas, garantindo tratamentos diferenciados àquelas que tinham maior classe social.

As mudanças sociais e históricas foram fundamentais para que fosse modificada essa concepção de infância vislumbrada apenas pelo aspecto biológico. Para Airès (1986), foi a modernidade que trouxe uma nova visão para o que se considera, atualmente, como o sujeito criança. Mediante as evoluções ocorridas na sociedade, a infância passou a ser compreendida no que envolve uma formação da identidade, consistindo na educação, na moral, no psicológico, no social, no cultural, entre outros fatores.

E no desenvolvimento de todos esses aspectos, o imaginário tem um papel fundamental. Este, considerado como uma função psíquica onde cabem muitas sabedorias e fonte da qual podem se desenvolver muita criatividade, já que é onde se concentram maior parte das fantasias, projeções e sonhos. Vygotsky (2007) diz que há certa complexidade no que tange ao imaginário, visto que é um sistema originário da realidade, entretanto, que opera recombinação de elementos a partir de imagens já reconhecidas e criando uma atividade psíquica que afasta das amarras daquilo que é real.

A criança cria, imita e imagina diversas situações, no qual ela é capaz de criar um universo próprio para lidar com a realidade. Wallon (2007, p. 210), por sua vez, compreende que “para imaginar, a criança encontra menos obstáculos, dado que no próprio exercício do seu pensamento existe, ao mesmo tempo, mais descontinuidade e mais repetições”.

Isto é, a criança faz uma reelaboração de suas vivências, constituindo assim o material imaginário que é originado, necessariamente, daquilo que ela, de certo modo, já conhece ou já tem experiência. Piaget (1974), em sua teoria, apresenta a importância das atividades

lúdicas no processo de desenvolvimento cognitivo, afetivos, motores, morais, visto que, as brincadeiras adquirem um aspecto simbólico, ou seja, evocam o mundo real por meio desses símbolos que é a entrada para o imaginário.

Uma das possibilidades para o desenvolvimento do imaginário são as histórias infanto-juvenis que fazem parte da vida das crianças, já que desde a infância, os pais, os avós, familiares ou professores, costumam oralizar algum texto, de modo que a criança vai construindo seu conhecimento e suas estruturas cognitivas por meio da imaginação.

Nesse sentido, essa pesquisa mostra sua relevância pois busca provocar a discussão sobre o imaginário no desenvolvimento da criança, por meio de 3 teóricos do desenvolvimento: Wallon, Piaget e Vygotsky. Para tanto, apresenta uma breve visão dos autores e os principais conceitos de suas teorias, e traz um personagem da literatura infantil, Marcelo, para ilustrar a presença do imaginário e seu papel no desenvolvimento da criança. Partindo dessas premissas, o presente trabalho tem como problema de pesquisa discutir: qual o papel do imaginário no desenvolvimento da criança?

Como objetivo geral, compreender a importância do imaginário no processo de desenvolvimento da criança. E como objetivos específicos pretendeu-se abordar sobre a função da literatura infantil no desenvolvimento da criança; como também analisar o livro infantil “Marcelo, marmelo, martelo”, identificando como se dá o desenvolvimento da linguagem, pensamento, socialização, afetividade e criatividade.

Além dos tópicos de introdução e metodologia, essa pesquisa foi desenvolvida em três capítulos fundamentais:

No Capítulo 1 são apresentados uma breve história de Wallon, Vygotsky e Piaget, além de suas contribuições para o desenvolvimento infantil, seus escritos trazem reflexões importantes para essa pesquisa;

No Capítulo 2 foi desenvolvido uma narrativa acerca da formação do imaginário e a importância da brincadeira, ludicidade e literatura infantil na trajetória de desenvolvimento do eu, em relação a linguagem, pensamento, socialização, afetividade e criatividade;

E no Capítulo 3 apresentou-se uma análise do livro “Marcelo, marmelo, martelo”, compreendendo uma breve história da importante autora Ruth Rocha e também sobre os aspectos apresentados na história infantil, que retratam o desenvolvimento do imaginário, da linguagem e da criatividade do personagem.

METODOLOGIA

O conhecimento científico difere-se do senso comum, que é a forma mais usual de interpretação dos fatos. Busca-se, no conhecimento científico, analisar os fatos reais, por meio de observações e/ou experimentações que vão atestar a veracidade ou falsidade dos fatos. Fonseca (2002) aponta que esse conhecimento é aguçado a partir do momento em que o homem tem a necessidade de compreender fenômenos, de uma maneira mais clara e verídica.

Conforme Gil (2002, p. 9), o método pode ser entendido como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. Nesse sentido, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi uma revisão bibliográfica, visando estudar a importância do imaginário no desenvolvimento cognitivo da criança, no intuito de agregar conhecimento e contribuir nos aspectos sociais que envolvem essa temática. Para além, o presente trabalho prezou pela leitura e análise literária do conto “Marcelo, marmelo, martelo”, destacando trechos do livro que trazem uma reflexão ao tema proposto.

Utilizou-se na estratégia de busca as seguintes palavras-chave ou descritores: Imaginário infantil, infância, literatura infantil, desenvolvimento infantil. Um dos pontos mais importantes para realizar um levantamento bibliográfico, são as leituras relacionadas ao tema escolhido. Portanto, utilizou-se autores como Wallon, Vygotsky, Piaget, entre outros que foram essenciais para a fundamentação teórica desta pesquisa, que estão devidamente referenciados, e a busca de dados foi, primordialmente, virtual.

Frente à organização e análise do material encontrado, pretendeu-se manter comparações e conexões entre estes. Os meios utilizados para filtrar melhores resultados se deram a partir de: consultas à internet viabilizando sites de pesquisas confiáveis que obtivessem foco ao tema, seleção de análise de artigos acadêmicos, publicações literárias, revistas especializadas.

Foram utilizados critérios de inclusão: livros e artigos com relação à temática escolhida, disponíveis *online* e texto completo, no idioma português e que estavam relacionados com as palavras chaves citadas.

E como critérios de exclusão: estudos cujo tema não atendia aos objetivos do trabalho, sem acesso ao texto completo ou não estavam totalmente disponíveis e também aqueles materiais que não estavam dentro do tema e das palavras chaves propostas.

A coleta de dados foi feita através de levantamento de informações de artigos e materiais relacionados ao estudo e que puderam ser acessados pelo pesquisador nas bases de

dados virtuais tais como: Scientific Electronic Library Online - SCIELO, *National Library of Medicine* – NIH - PUDMED, Portal de Periódicos da Capes e repositórios de universidades.

A busca foi realizada de acordo com as orientações de cada base de dados, biblioteca ou portal de periódicos. Em média, delimitou-se a coleta de dados referente aos últimos 20 anos (2003 a 2023), entretanto, há bibliografia que corresponde a outros conceitos que ultrapassam o período mencionado. Buscou-se artigos, livros e demais textos nas áreas do conhecimento da Psicologia e Educação.

Os dados foram coletados através de uma pesquisa descritiva, que compreendeu: dados de identificação do artigo (título do trabalho, autores, periódico, ano, volume, número, descritores/palavras chaves); objetivo/questão de investigação dos estudos; metodologia; resultados/aplicabilidade de uma revisão bibliográfica sobre a importância do imaginário no desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO 1 - O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Esse capítulo tem como finalidade abordar sobre as principais contribuições de Henri Wallon e Lev Vygotsky para o desenvolvimento infantil. Os dois pensadores se dedicaram a pesquisar o desenvolvimento humano, num processo histórico e dialético, trazendo concepções fundamentais que contribuem com várias áreas do conhecimento. Também abordamos algumas contribuições de Piaget, importante autor quando se trata do desenvolvimento infantil.

1.1 Breve histórico da vida e obra de Wallon

Nascido em Paris no ano de 1879, Henri Paul Hyacinthe Wallon teve uma trajetória acadêmica em que ao longo dos anos foi atravessando e constituindo estudos que tratam da teoria do desenvolvimento infantil. Dedicou-se a estudar Filosofia, no qual se graduou em 1902 e mais tarde, em 1908 obteve o título de graduação em Medicina despertando também o interesse pela Psicologia. Posteriormente, trabalhou em instituições psiquiátricas na França, onde teve contato com a psiquiatria infantil, principalmente nas anomalias mentais e motoras das crianças (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Na Primeira Guerra Mundial (1914 e 1918), Wallon foi requisitado para trabalhar na condição de médico, auxiliando também as pessoas acometidas por algum distúrbio psíquico decorrente da guerra, o que lhe fez repensar acerca do adoecimento mental ainda na fase infantil. E, portanto, esse período foi essencial para que o médico francês pudesse centrar seus estudos na psicologia da infância, a fim de compreender a gênese das patologias mentais (PAULA et al., 2020).

Wallon é também bastante reconhecido na educação infantil e as obras do referido autor, tiveram grande impacto na área do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Realizou diversas palestras sobre psicologia infantil em escolas dos subúrbios da França e com auxílio de professores, construiu um pequeno laboratório de ensino e pesquisa, dedicado a acolher estudantes da área da educação e com isso, lançou-se num trabalho envolvendo o desenvolvimento infantil (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Dedicou-se a produções acadêmicas entre as décadas de 1920 a 1940 onde também escreveu sua tese de doutorado, publicando-a em 1925 com o título *de L'enfant turbulent* ("A criança turbulenta" em tradução livre). Também lecionou no Colégio da França no período de 1937 a 1931, mas na Segunda Guerra Mundial, teve que interromper suas atividades

acadêmicas por sofrer inúmeras perseguições, já que a França havia sido ocupada pelos alemães e como Wallon era simpatizante do Partido Comunista, foi acossado pela polícia secreta nazista, mas ainda assim, continuou com suas produções literárias e atividades científicas clandestinamente (PAULA et. al., 2020).

O intitulado “Projeto Langevin-Wallon” abordava sobre uma adequação da educação mediante as necessidades da população e das características individuais para que pudessem ser desenvolvidas as competências de cada pessoa no que tange a sua formação social. Contudo, o projeto não foi implantado e sequer discutido pelos parlamentares o qual se destinava, entretanto, suas proposições foram adotadas por várias escolas do país e outras estrangeiras, mas sem referência a ele (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

As contribuições advindas do projeto foram fundamentais para a educação e também para as concepções do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, um pouco adiante, em 1948, Wallon cria a “Revista *Enfance*”, reunindo artigos e trabalhos de diversos colaboradores, destinados à psicologia infantil e envolvendo diversas áreas dos saberes como a própria psicologia, a pedagogia, a neurologia, entre outras (DAUTRO e LIMA, 2018).

1.1.1. Teoria do desenvolvimento infantil de Henri Wallon

Wallon trouxe grandes contribuições teóricas para o meio acadêmico e como já dito, para diversas áreas, no que tange ao desenvolvimento infantil, considerando o afetivo, o emocional, o intelectual e o físico, interligando todas essas dimensões entre si e ao mesmo tempo relacionando-as com as questões biológicas e sociais. Farias (2015) alude que Wallon teceu sua teoria baseando-se em observações no campo infantil, pois tinha a finalidade de compreender como o psiquismo da criança era desenvolvido, não separando um ou outro aspecto do desenvolvimento, mas sim naquilo que envolvia a pessoa como todo, ou seja, na psicogênese da pessoa completa. Assim complementa Galvão (2014):

Buscando compreender o psiquismo humano, Wallon volta sua atenção para a criança, pois através dela é possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos. De uma perspectiva abrangente e global, investiga a criança nos vários campos de sua atividade e nos vários momentos de sua evolução psíquica. Enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade (GALVÃO, 2014, p. 11).

A teoria de desenvolvimento construída por Wallon apresenta princípios, conceitos e orientações que servem para elaborar pensamentos sobre como se dá a construção do sujeito,

visto que as crianças seguem os passos dos adultos do meio em que elas estão inseridas. Wallon elucida em sua teoria, que a infância é um período de constructos de características próprias, cujo objetivo é constituir o adulto e assim sendo, a fase adulta se constrói mediante as condições que a sociedade promove para investigação completa da criança. (ASSIS, OLIVEIRA e SANTOS, 2022).

Para estudar o desenvolvimento infantil, Wallon fecunda um percurso teórico em que a referência metodológica está baseada nos fundamentos filosóficos, utilizando o conceito materialista histórico-dialético. De acordo com Galvão (2014), a utilização desses princípios reflete os fundamentos de Wallon com sagacidade, pois sua teoria é capaz de solucionar impasses e contradições advindas de teorias mais rígidas e mecânicas, já que não simplifica o ser humano, mas adota uma perspectiva do real, tornando original as concepções wallonianas.

O materialismo dialético é, pois, capaz de exercer a sua influência em psicologia tanto prática quanto teórica. Não há, aliás, uma inovação total. Ele coordena pontos de vista que as diferentes doutrinas filosóficas apresentam, cada uma delas, sob forma exclusiva e absoluta. É favorável ao organismo, mas não sob a sua forma unilateral e mecanicista do materialismo tradicional. É como idealismo, favorável à especificidade do psiquismo, mas na condição de não o substituir à realidade das coisas (WALLON, 1975, p. 188).

Galvão (2014) ainda infere que a teoria de Wallon busca compreender a “pessoa completa” numa perspectiva dinâmica e multifacetada, e a rigor dos termos médicos e neurológicos adotados, torna uma leitura complexa e pouco sedutora para leitores açodados (em outras palavras, – apressados -). E, apoiado nessa epistemologia, originou-se a concepção teórica do que é o desenvolvimento humano num processo dialético, no qual o sujeito é marcado por crises, conflitos, rupturas, mudanças e transformações que fazem parte de sua composição e não propriamente de uma doença.

Posto isso, Wallon compreende que para tornar ciência é necessário adotar uma visão de entendimento daquilo que cerca o indivíduo em seus fatores genéticos e sua interação com o meio, ou seja, das suas condições internas associadas à adaptação cotidiana. “A existência do homem se manifesta entre as exigências do seu organismo, que lhe são comuns juntamente com outras espécies, e as da sociedade, que são específicas da sua espécie” (WALLON, 1975, p. 110).

Nessa perspectiva, Galvão (2014) compreende que para estudar o desenvolvimento infantil, é então preciso recorrer a diversos campos do conhecimento como a psicologia, a neurologia, a psicopatologia e antropologia que foram áreas dos saberes observadas por Wallon durante suas produções teóricas numa análise comparativa. E foi centrado nas

observações que ele categorizou o comportamento infantil como um diminuto dos adultos, mas também com características próprias, e, para não cair no reducionismo, se recusou a isolar o ser humano em um único fator, compreendeu o desenvolvimento infantil como uma construção progressiva, - Ser e vir a ser.

1.1.2 Os estágios de desenvolvimento na teoria walloniana

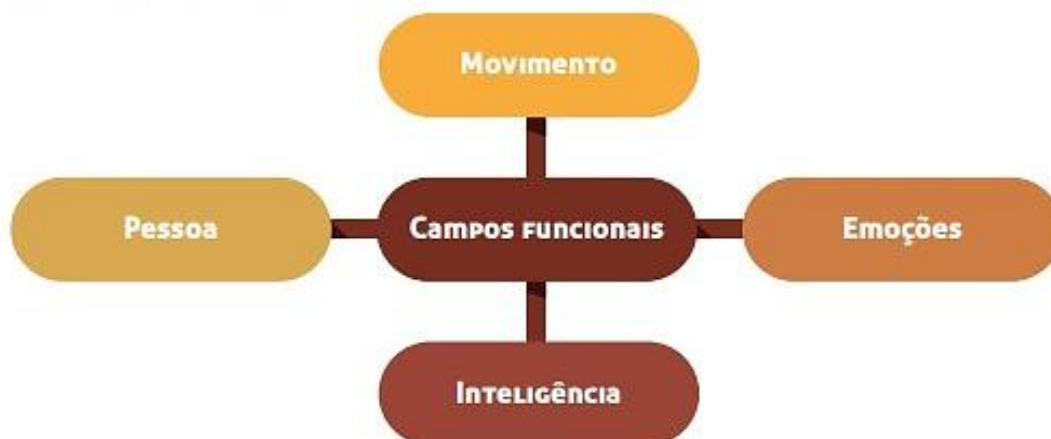
Em todas as teorias fundamentadas no comportamento humano, é possível perceber que o sujeito atravessa etapas que são claramente observáveis nos diversos momentos de vida e são caracterizadas por necessidades, que sucedem a uma ordem indispensável para o seu desenvolvimento. Como já destacado, Wallon constrói sua perspectiva teórica numa abordagem da psicogênese da pessoa completa, o que quer dizer que, segundo o autor, não é possível dissociar as funções psíquicas, biológicas e sociais. Para o médico e psicólogo,

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. A cada idade ela se constitui como um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em metamorfose. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade não será mais do que susceptível de alargamento e de enriquecimento (WALLON, 2007, p. 233)

Para Wallon, antes de ser psicológico, o ser humano é um organismo vivo que depende de maturidade orgânica para evoluir no campo funcional, sendo isso o que Wallon buscava entender acerca desse processo de individualização e criação da consciência de si, já que o sujeito, desde o seu nascimento, socializa e se comunicam uns com os outros. Na perspectiva do entendimento da pessoa completa, o médico desenvolveu conceitos sobre campos funcionais que são “constructos de que se lança mão para analisar o homem como objeto de estudo, por meio do agrupamento de funções em categorias, de acordo com suas características predominantes” (PRANDINI, 2004, p.30).

Sobre os campos funcionais, Wallon compreende que existem quatro categorias que dão origem a pessoa completa: afetividade, motricidade e cognição, que são significados ao que constitui a pessoa, que é quarto elemento funcional (Figura 1). Esses campos funcionais no qual o autor busca analisar o desenvolvimento humano são distintos, mas ao passo que se diferem também se associam integralmente e se complementam, entretanto, logo nos primeiros anos de vida, esses campos são indiferenciados e imaturos (GALVÃO, 2014).

Figura 1 - - Quatro elementos que compõe os campos funcionais na teoria de Wallon



Fonte: Piovesan et al. (2018)

A Figura 1 expressa a interligação entre os campos funcionais nos quais são distribuídas as atividades infantis, onde a pessoa é um todo, em que integra todas as funcionalidades, e no decorrer do desenvolvimento os campos funcionam no interior de cada indivíduo orientando o processo de formação da personalidade. Dautro e Lima (2018) salientam que os campos funcionais foram desenvolvidos por Wallon, constituindo uma ideia de integração, no qual um campo complementa o outro, atuando num caráter total.

A motricidade é uma das primeiras manifestações do ser humano, sendo essa a função que oferece apoio no desenvolvimento dos demais campos funcionais e tem uma grande importância para a estruturação do pensamento. Para Wallon (2007) o movimento já começa desde o feto, possibilitando que na barriga da mãe a criança se desloque, e conforme nasce e vai se desenvolvendo, o conjunto motor propicia a homeostase do corpo, o que também é fundamental para que as emoções possam ser expressadas. Para sintetizar, Dautro e Lima (2018) complementam que:

O movimento possibilita às crianças situações que lhe proporcionarão aprendizado e é isso que fará a individualização entre a criança e o meio, ou seja, o movimento e as emoções, irão de forma complementar, ajudar no processo de formação do eu, criando na criança um senso de particularização, de singularidade entre ela e o ambiente que a cerca. (DAUTRO e LIMA, 2018, p. 4).

A afetividade é a figura central na psicogenética walloniana, considerada a primeira forma de interação da criança com o meio e, portanto, a forma mais primitiva de desenvolvimento. O afeto é uma das características mais reguladoras das mediações sociais e

pode ser influenciado por fatores externos, implicando reações instantâneas e diretas, que revelam traços importantes do caráter e da formação da personalidade (DANTAS, 1990).

É por meio da afetividade que a pessoa indica suas reações de satisfação ou não, de suas necessidades e, sobretudo, daquilo que agrada ou desagrade, representadas por emoção, desejo que repercutem também, no estado biológico do indivíduo. Das reações afetivas, a emoção é a função que mais se destaca por seu teor, já que sua manifestação se dará a cada situação em que a pessoa estiver envolvida, afetando a ordem biológica, visto que, produz efeitos nos batimentos cardíacos, na respiração e respostas musculares (WALLON, 1968 apud DAUTRO e LIMA, 2018).

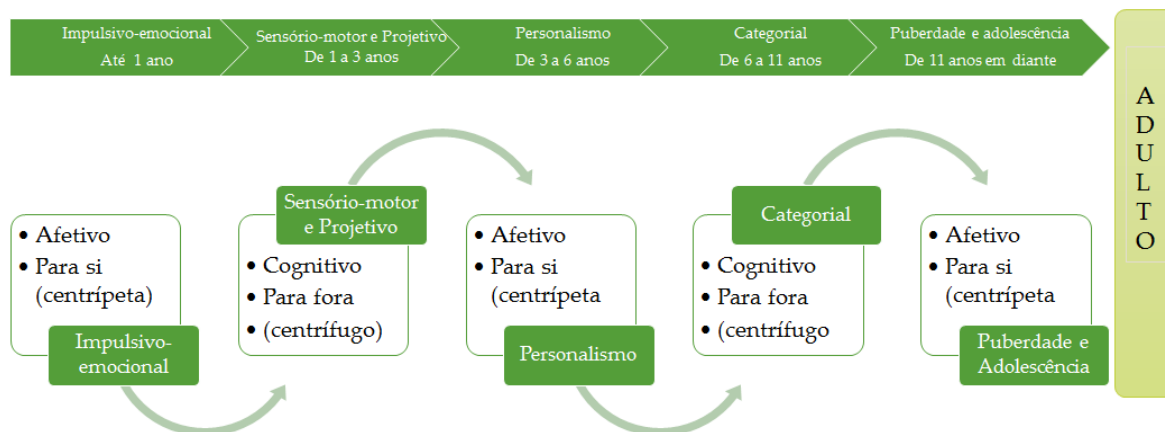
De acordo com a teoria walloniana, a inteligência vai se desenvolver a partir da interação social e também no desenvolvimento biológico da criança, em que, para Wallon, a evolução dessa funcionalidade vai do eixo motor ao mental, ocorrendo na medida em que a criança internaliza as situações que lhe acometem. Dois importantes sistemas interligam a aquisição da inteligência, são: raciocínio simbólico e linguagem, responsáveis pela maturação intelectual e pela manutenção e transformação do conhecimento, visto que, através da cognição o sujeito cria representações, noções, memória, criatividade, imaginação, etc, que levam a pessoa a interagir com o meio de maneira eficiente (GASPARIN, 2012).

O quarto elemento que compõe os campos funcionais é a pessoa (o Eu), responsável por integrar o pensar, agir e sentir, ou seja, interliga os demais campos. Segundo Dautro e Lima (2018), a inteligência, nas primeiras instâncias da formação do eu, não estão propriamente distintas, um exemplo disso é quando o bebê não se difere da mãe, não se percebe como um sujeito singular e para ele não há diferenças entre o eu, o outro e o ambiente.

Na concepção walloniana, essa simbiose vai rompendo aos poucos e a criança vai tomando consciência, ainda que de maneira confusa, fazendo a distinção do eu e do não eu “bipartição mais íntima entre dois termos que não poderiam existir um sem o outro, apesar de ou porque antagônicos, um que é uma afirmação de identidade consigo mesmo e o outro que resume o que é preciso expulsar dessa identidade para a conservar” (Wallon, 1979, p. 156). Embora seja que para o bebê não há distinção dele e das demais pessoas e ambiente, esse sujeito existe enquanto ser social e a linguagem é sua forma de sobrevivência.

Posto isto, Wallon em sua teoria da psicogênese da pessoa completa, compreende que o desenvolvimento infantil perpassa por estágios com cinco etapas e vão alternando conforme as faixas etárias, como podemos ver na Figura 2:

Figura 2 - Estágio de desenvolvimento humano segundo Wallon



Fonte: Grupo Evolução, 2020.

Abordar sobre os estágios do desenvolvimento de Wallon nessa pesquisa, viabiliza identificar uma relação entre o desenvolvimento cognitivo do personagem “Marcelo”, tal qual será abordado no Capítulo 3. Portanto, segundo o autor, os estágios compreendem:

a) Estágio impulsivo-emocional

O primeiro estágio é o impulsivo-emocional, que compreende do nascimento até cerca de 1 ano de vida, no qual a criança é totalmente afetiva e o contato com o meio acontece através da emoção, portanto, comumente observa-se os adultos cuidando com afeto e reações emocionais conforme as necessidades do bebê (WALLON, 2008). Nesse estágio, a criança não se reconhece além do corpo materno, não consegue se distinguir da mãe, comportando-se com total dependência do outro para sobrevivência.

É também importante notar que o estágio impulsivo-emocional subdivide em dois:

- No primeiro instante a criança é conduzida por impulsividade motriz, no qual o foco é a satisfação de suas necessidades fisiológicas e quando ocorre certa insatisfação, isso lhe causa os movimentos reflexos como o choro, os gritos, os espasmos e etc. Essa fase acontece dos 0 aos 3 meses.
- Já o segundo momento, é compreendido como emocional, que ocorre entre os três e 12 meses de vida, no qual a criança começa a apresentar mudanças da impulsividade motora para expressões corporais e comunicação com o adulto, que a priori é para satisfazer suas necessidades (WALLON, 2008).

Wallon (2008, p. 120), ainda salienta que “a marca psíquica do comportamento, neste período, é de uma fusão com o ambiente humano do qual a criança depende então totalmente, por ser incapaz de prover sozinha às suas necessidades mais elementares”. Entretanto, a partir das expressões e da comunicação estabelecida, inicia-se os primeiros processos mentais da criança, formando imagens que possibilitará realizar trocas gradualmente mais intencionais, surgindo então os atos voluntários.

b) Estágio Sensório-motor e Projetivo

O segundo estágio, ocorre dos 12 meses aos 3 anos de vida, momento em que a criança começa a se separar do corpo da mãe e explorar o mundo externo, intensificando seu contato físico com os objetos e essa investigação, permeada pela exploração, estimula sua capacidade intelectual. Segundo Wallon (2008), nesse estágio, a criança já começa a adquirir maior planejamento de suas ações, progredindo para aquisição da comunicação pela linguagem, aumentando sua interação com o meio.

E assim a criança torna-se mais independente, capaz de reconhecer os objetos, ampliando sua locomoção e, conseqüentemente, a inteligência prática, apesar de ainda depender do outro para sobrevivência. É importante salientar que nesse estágio a criança desenvolve sua expressividade, começa a criar seu mundo de símbolos e imagens. Para Wallon (2008, p. 107) “o ato mental projeta-se em atos motores”.

É possível perceber que a partir do desenvolvimento motor e da aquisição da linguagem, a criança começa a entrar num mundo de simbolismos, iniciando a etapa projetiva, onde as expressões de seus pensamentos são representadas por palavras e gestos, utilizando a imitação e o simulacro para apoiar sua narrativa (WALLON, 2008). A partir de então a criança alcança uma fase de desenvolvimento, onde inicia-se o processo de distinção do Eu e do mundo.

c) Estágio do Personalismo

O terceiro estágio compreende dos 3 aos 5 ou 6 anos de vida da criança, Wallon (2008) descreve esse período como o momento em que se desenvolve a formação da personalidade, adquirindo a consciência corporal, fazendo uma diferença de si e do outro. Esse processo é marcado por conflitos e diferencia-se em três momentos distintos: a oposição, a sedução e a imitação.

Wallon (2008) compreende que aos três anos de idade a criança passa por comportamentos de oposição ocorrendo confrontos com o outro, no qual ela busca afirmação de si, ou seja, para construção de sua personalidade, ela se opõe ao adulto para satisfazer sua independência. Momento também em que a criança começa a fazer distinção da realidade e do simbólico, entretanto, satisfaz-se com a mistura entre realidade e fantasia nas brincadeiras e faz de conta. Esse é um momento crucial na formação da identidade da criança, uma vez que ela busca firmar-se enquanto sujeito de si, por meio de suas manifestações.

De acordo com Wallon (2008), aos quatro anos, a criança atinge o momento de sedução e ela passa a buscar a admiração do outro com atos exibicionistas. Também conhecida como a “idade da graça”, a criança utiliza métodos para aprovação de si, colocando-se no centro das atenções e a falta de atenção causa-lhe frustrações que se não bem orientadas por adultos, pode refletir na maneira como a criança se comporta diante do mundo, sendo assim, é uma fase crucial para o desenvolvimento humano.

O terceiro momento é o de imitação no qual a criança, não satisfeita com suas próprias qualidades, passa a representar papéis, imitando personagens num esforço ímpar em substituir seus comportamentos por modelos dos quais ela tem admiração (WALLON, 2008). Importante ressaltar que nesta fase, a criança se reaproxima do outro, quando na oposição ela havia renegado este outro para afirmação do Eu, aqui pode ser observado também o reencontro com a afetividade.

d) Estágio Categorical

Esse estágio ocorre a partir dos seis anos e progride até cerca dos 12 anos de idade, marcando vários avanços no desenvolvimento cognitivo adquirido já dos estágios anteriores. Para Galvão (2014, p. 31), nessa etapa “os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo”.

Importante destacar que os processos de maturação fisiológica também começam a ocorrer, propiciando maior concentração da criança nas atividades que por ela são desempenhadas. Torna-se uma etapa de autoconhecimento em que é possível haver um maior planejamento mental sobre os objetos e das consequências dos seus atos, o que garante maior exploração do seu meio e a criança passa a ter maior contato social (DANTAS, 1990).

Esse estágio se divide em duas etapas: o pré-categorical, compreendendo dos 6 aos 9 anos, onde o pensamento é marcado por uma relação do objeto e do fato, portanto, Wallon

(2008) apresenta o conceito de “pensamento em pares” no qual a criança passa a operar intelectualmente de modo a unir as circunstâncias aos acontecimentos, ou seja, ela não consegue distinguir objeto, fato, causa e efeito; posteriormente, dos 9 aos 12 anos, a criança atinge a fase categorial, em que passa a categorizar intelectualmente os objetos e as situações, permitindo, desse modo, que ela esteja mais apta a realizar identificações, comparações e classificações dos objetos e fatos, possibilitando a explicação das causas e efeitos.

e) Estágio da Puberdade e da Adolescência

Esse estágio se desenvolve a partir dos 12 anos de idade e possivelmente instala-se o rompimento da relação entre a criança e o adulto, permeado pela crise da puberdade que afeta seus sistemas cognitivo, afetivo e motor. É a última fase que separa a criança do adulto, ou seja, abrange inúmeras transformações no qual a pessoa tem momentos de infantilidade, mas é cobrada por não ser mais criança, entretanto, também não é tratada como adulto (NOGUEIRA e LEAL, 2015).

O indivíduo passa a ter uma maior consciência de si, criando seus próprios valores, que se distinguem, em muitos casos, dos valores dos adultos que estão ao seu redor. Segundo Nogueira e Leal (2015), há uma reorganização cognitiva e corporal onde o pensamento retorna para si e para o outro, constituindo sua personalidade, no qual há inúmeros desequilíbrios que se alternam entre desejo e oposição, renúncias e aventuras, ampliando sua capacidade cognitiva limitando a realidade e o imaginário.

O adolescente é marcado pela ambivalência tanto nos sentimentos como também no seu comportamento e quando o indivíduo começa a formular e comprovar suas hipóteses no mundo real, possibilita a entrada para o universo adulto. É um estágio complexo e que também necessita de orientação de um adulto para que o adolescente alcance maior maturidade emocional, compreendendo os valores sociais e morais adultos. (NOGUEIRA e LEAL, 2015).

Mediante os estágios de desenvolvimento de Wallon, observa-se que o imaginário começa a desenvolver logo no estágio sensório-motor e a criança utiliza dos processos de imaginação para construção do próprio Eu, adquirindo momentos de imitação ou rompimento com a fantasia, para compreender sua posição no mundo, buscando ampliar e enriquecer suas capacidades cognitivas.

1.2 Breve histórico da vida e obra de Vygotsky

Lev Semenovitch Vygotsky foi um psicólogo e pensador marxista que nasceu em 1896, na cidade de Orsha em Bielorrússia, lugar onde viveu e se tornou um renomado psicólogo, mas ao ser acometido pela tuberculose, acabou falecendo de maneira precoce. De origem judaica e com boa estabilidade financeira, os pais de Vygotsky sempre o incentivaram a estudar e valorizar a educação, condição tal qual ele levará muito a sério desde a infância, pois cresceu em um ambiente onde a cultura e a arte eram bastante estimadas (BORTOLANZA e RINGEL, 2016).

A formação superior de Vygotsky começa na Faculdade de Moscou, no curso de Direito e Literatura, entretanto, passou por algumas complexidades, visto que o Império Russo com suas leis vigentes, não oferecia muitas oportunidades para judeus e as vagas para as Universidades eram de apenas 3% para o público judaico. Sua paixão por outras áreas dos saberes, o levou a frequentar cursos de História, Filosofia, Arte, Antropologia, Poesia Medicina e o seu fascínio pela neurologia e o desenvolvimento psíquico o conduziu ao percurso da Psicologia (PRESTES e TUNES, 2012).

Transitou por várias áreas do conhecimento e também no seu desenvolvimento acadêmico, Vygotsky entrou em contato com colaboradores talentosos como Alexander Luria, Alexis Nikolaevich Leontiev, Andrei Dmitrievich Sakharov, parcerias estas que renderam várias pesquisas na área da educação, da psicopatologia e da psicologia do desenvolvimento. Severo e Becker (2019) salientam que o percurso acadêmico interdisciplinar de Vygotsky fez com que ele se tornasse professor e chefe do Laboratório de Psicologia, iniciando sua carreira aos 21 anos, logo após a Revolução Russa, reconhecido como psicólogo acadêmico em que ensinava aos discentes, técnicas de avaliação psicológica, ainda que a Primeira Guerra Mundial tivesse trazido grandes complexidades quando parte da Bielorrússia havia sido ocupada pelos alemães.

Vygotsky tinha uma invejável capacidade intelectual e por vivenciar em diversas áreas dos saberes, aprofundou-se e desenvolveu intensa produção literária, além de realizar palestras, pesquisas e lecionar. Mediante os percalços trazidos pela guerra, mudou-se para cidade de Gomel, onde Vygotsky teve contato direto com crianças com problemas congênitos e isso foi um passo fundamental em sua carreira, que passou a investigar com mais afinco como ajudaria essas crianças a desenvolverem suas capacidades cognitivas. (SEVERO e BECKER, 2019).

De acordo com Longarezi e Puentes (2013), Vygotsky teve uma movimentada vida acadêmica e trabalhou em diferentes lugares como docente de Literatura Russa e ofertou cursos técnicos no que tange a área da Psicologia e Pedagogia, além disso, criou o Laboratório Médico Pedagógico com intuito de estudar sobre o desenvolvimento das “crianças anormais”, expressão que era utilizada no século XX para denominar as pessoas com deficiência. O laboratório expandiu, recebendo o nome de Instituto de Pedagogia Corretiva em Moscou.

Embora acometido com tuberculose, Vygotsky realizou diversas produções, como a publicação da obra “Psicologia Pedagógica”, a conclusão de sua tese sobre “Psicologia da Arte”, abordando sobre sentimento e imaginação e em parceria com Luria, desenvolveu o livro “A Formação Social da Mente”, um trabalho de destaque aos processos psíquicos partindo da infância no contexto sócio-histórico e cultural. Publicou a obra “Pensamento e linguagem” ou também conhecido como “Construção do pensamento e da linguagem”, e escreveu vários outros livros por correspondência, como a “Pedologia da idade escolar”, “Pedologia da adolescência” e “Pedologia da juventude”, dentre todas as obras, a biografia escrita por Vigodskaja e Lifanova em 1996, faz um estudo sistematizado das publicações produzidas por Vygotsky, que resulta em mais de 270 títulos (PRESTES e TUNES, 2012).

Para Severo e Becker (2019), entre o período de retorno para Moscou e seu falecimento, Vygotsky passou por três fases distintas: a primeira reverbera sua turbulenta fase da doença, tal qual foi hospitalizado, e desenvolveu interesse pela defectologia; na segunda fase, houve a parceria com Luria que além de aumentar seu círculo profissional, também foi fundamental para o desenvolvimento da teoria vygotskiana, momento também de intensas pesquisas na área infantil, clínica e da medicina da defectologia; a terceira fase foi marcada pela especialização e parceria com Luria, conduzindo a formação da Escola de Psicologia Kharkov e por um intenso período de publicações.

1.2.1 Conceitos sobre o desenvolvimento infantil na teoria de Vygotsky

As contribuições advindas das produções textuais de Vygotsky têm sido interpretadas por visões distintas desde sua publicação no Ocidente, em que os conceitos difundidos pelo autor são utilizados na Psicologia e na área da Educação, em distintos contextos. De acordo com Camargo, Roldão e Dias (2019), Lev Vygotsky foi responsável por desenvolver uma corrente de pensamento conhecida como Teoria Histórico-Cultural.

Vygotsky desenvolve sua teoria a partir das concepções do ser humano e da realidade, convicto de que o desenvolvimento infantil ocorre a partir do materialismo histórico dialético, uma ferramenta importante para o modelo teórico científico do referido autor, a partir dos estudos das funções psíquicas do homem. Portanto, “[...] o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural em que está inserido” (EMILIANO e TOMÁS, 2015, p. 60). Essa é uma das primeiras teorias desenvolvidas pelo psicólogo, referindo-se ao passo que o sujeito modifica o seu meio ao entrar em contato com ele, e também por ele é modificado.

Nessa perspectiva, as relações entre as pessoas são essenciais para que a criança possa alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem, capaz de despertar na criança competências e habilidades distintas. “Para Vygotsky, a cognição humana, mesmo quando realizada de forma isolada, é inerentemente sociocultural, afetada por crenças, valores e ferramentas da adaptação intelectual transmitidas aos indivíduos por meio de sua cultura” (SHAFFER e KIPP, 2012, p. 312).

Nesse sentido, a concepção vygotskyana rompe com o tradicional pensamento idealista e mecanicista sobre o ato de aprender e desenvolver, desse modo, sua estrutura teórica se desenvolve na mediação utilizando elementos fundamentais que auxiliam a criança no seu desenvolvimento. Esses elementos de mediação são conhecidos como símbolos e signos que são determinantes para o comportamento humano, que podem moldar e reconstruir dependendo da matriz sociocultural (RIBEIRO, SILVA e CARNEIRO, 2011). Essa é a outra teoria postulada por Vygotsky, em que a linguagem é quem faz a mediação, uma vez que para a compreensão humana, a comunicação é fundamental.

É pela e na linguagem que acontece a interação entre os indivíduos e partindo dessa interação, que acontece a construção da forma de pensar. Dessa forma, o desenvolvimento da criança ocorre de maneira entrelaçada entre a cultura e a educação, constituído no processo de aprendizagem, logo, o ato de aprender diz respeito às experiências das crianças no meio tal qual está inserida, permeado por duas funções, a fala e o pensamento, que são bases para a formação subjetiva do indivíduo. (PINO, 2010).

Para Vygotsky (2007, p. 54), a criança nasce com funções elementares, “uma vez que surgem como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos. Portanto, atenção, percepção, por exemplo, estão presentes, mas não de forma voluntária e consciente, sendo esse tipo de função, as chamadas funções superiores, desenvolvidas posteriormente, a partir da experiência social.

Dessa forma, a pessoa é vista num processo concreto em que é privilegiado pela mediação, a linguagem, o ambiente, as interações sociais, advindas do resultado histórico-social, tal qual leva o indivíduo a sua evolução psíquica. Nesse sentido, ao alcançar suas funções superiores, Vygotsky (2006) compreende a criança consegue já consegue dar sentido pessoal aos fatos e acontecimentos, além de ter uma generalizada percepção acerca do seu cotidiano e isso acontece porque nessa idade, ela já consegue, a partir do seu contato e suas vivências, fazer uma diferenciação entre os objetos, atribuindo suas impressões e sentidos, na medida em que os processos psicológicos superiores são internalizados.

Para garantir que seja internalizado esses processos, Vygotsky (2007) apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que segundo o autor é o termo para designar:

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 2007, 97)

Portanto, a criança vai adquirindo repertório dos conceitos, caracterizado por imagens que retornam do inconsciente, fazendo o processo de associação, em que a criança consegue resolver problemas práticos fazendo o uso do simbolismo para determinados instrumentos que vão ajudar a alcançar algum objetivo. Observa-se que a partir dos dois anos de idade, a criança já consegue verbalizar o pensamento, aumentando sua capacidade de interação (SHAFFER, e KIPP, 2012).

A linguagem não apenas aumenta o desempenho das funções mentais, ela permite a internalização de conceitos e organização do pensamento, portanto, a evolução do desenvolvimento intelectual (funções psíquicas superiores). É por isso que a linguagem é fator importante para o desenvolvimento intelectual, pois aumenta o desempenho das funções mentais e um meio muito importante para o desenvolvimento intelectual é o ato de brincar. Na teoria de Vygotsky, a brincadeira tem papel de estimular a imaginação, onde aquilo que é objeto simbólico torna-se parte de algo concreto (VYGOTSKY, 2007).

A maneira como o pensamento abstrato se desenvolve é através do mecanismo da imaginação, com o brinquedo cria-se uma situação imaginária e a criança consegue reproduzir o cenário real capaz de representar e abstrair tal situação. Sobre a concepção de imaginação, Vygotsky (2007) infere:

É um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo em ação (VIGOTSKI, 2007, p. 106).

Desse modo, Vygotsky (2007) salienta que mediante a idade, o jeito de brincar e de agir serão reformulados conforme o brinquedo, pois conforme a criança vai crescendo e adquirindo suas experiências, outras situações do imaginário vão sendo formuladas e outras representações vão surgindo.

1.3 Breve histórico da vida e obra de Piaget

Nascido em 9 de agosto de 1896 em Neuchâtel, na Suíça, Jean William Fritz Piaget é considerado um dos grandes pensadores do século XX e um dos grandes pesquisadores da Psicogenética. Nasceu em uma família bem sucedida e culta, seu pai, professor de Literatura Medieval, sempre o incentivara ao conhecimento. Piaget foi um menino prodígio e logo na infância já demonstrava o seu interesse pela ciência, publicando, aos dez anos, seu primeiro artigo que falava sobre o pardal albino (FRAZÃO, 2020).

Em 1918, após sua formação, foi morar em Zurique e estudou, por um curto período, na Universidade de *Zurich* e passou a dedicar-se ao laboratório de Psicologia, despertando interesse pela Psicanálise. Nesse período, fez estágio numa clínica psiquiátrica e foi aluno de Jung e Bleuler, na época, ambos já haviam rompido com Freud. Entretanto, seu contato com a Psicanálise não se limitou apenas aos dois estudiosos, Piaget aprofundou-se nos textos de Freud, ao passo que conheceu Oskar Pfister que além de pastor, era psicanalista e um fiel seguidor freudiano e apesar das trocas de conhecimento e experiências, observou que a psicanálise pouco contribuiria com seu estudo e forma de pensar (RIBEIRO e SOUZA, 2020).

Mudou-se, então, no ano de 1919 para Paris e foi estudar na Sorbonne, onde desenvolveu seus estudos em psicologia e psicopatologia e também conheceu Simon, um médico e psicólogo que auxiliava Binet na aplicação do teste francês de inteligência e com isso, foi convidado a trabalhar no laboratório do famoso pedagogo e psicólogo, surgindo dali seu fascínio pelo pensamento infantil. (FRAZÃO, 2020). Na França, a psicologia estava florescendo e teóricos como Wallon, Charcot e o próprio Freud, já haviam passado por *Lá Salpêtrière*, instituição de referência da Psiquiatria.

No seu processo de formação, Piaget estudou com nomes importantes da psicologia francesa, como George Dumas, Henri Piéron, Henri Delacroix, André Lalande e Léon Brunschvicg. Com a coordenação de Dumas, Piaget aprendeu a realizar entrevistas ao trabalhar com pacientes do instituto de psiquiatria Sainte-Anne (RIBEIRO e SOUZA, 2020). Esse período foi muito importante para os estudos de Piaget, que além da Psicologia, também se aprofundou nos estudos sobre Filosofia e Lógica, combinações que o auxiliaram futuramente, na construção de sua teoria.

Piaget, durante todo seu processo de formação, teve na ciência a comprovação de suas pesquisas e, mesmo assim, sentia na psicologia a falta da experimentação, ainda que houvesse trabalhado no laboratório experimental em Zurique (MUNARI, 2010). Em 1921, retorna para a Suíça, vai para Genebra e passa a realizar pesquisas sobre a formação dos professores no Instituto Jean Jacques Rousseau, onde lançou no ano de 1923, seu primeiro livro chamado “A linguagem do pensamento da criança”. Nesse mesmo ano, Piaget casou-se com Valentine Châtenay e com ela teve três filhas, que foram muito importantes para o desenvolvimento de sua pesquisa.

Piaget teve uma movimentada vida acadêmica, lecionando em cursos de Psicologia, História, Filosofia e Sociologia no ano de 1925, anos mais tarde, em 1929, assume a diretoria do Gabinete Internacional de Educação. Na década de 1930 realizou estudos dedicados à fase de desenvolvimento das suas filhas através de observações diretas realizadas por ele. E na década de 1940 foi um dos membros que participou da construção da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, tornando-se um dos subdiretores da agência. (CAETANO, 2010). Após 60 anos de dedicação aos estudos e pesquisa, Piaget morre em 1980 deixando um extenso legado para diversas áreas do ensino, sobretudo, suas obras são reproduzidas em vários lugares do mundo. A interlocução com outras áreas do ensino permitiu que Piaget tivesse um amplo conhecimento, permitindo embasar, de maneira contundente, a sua teoria tal qual denominou de Epistemologia Genética.

1.3.1 Piaget e suas contribuições sobre o desenvolvimento infantil

A formação de Piaget em Biologia foi um dos fatores que muito contribuiu para o desenvolvimento de suas concepções teóricas, primeiro pelo fato de que todo seu percurso teórico foi baseado em rigor científico, além de utilizar a lógica-matemática em sua análise.

Outro fato, se refere ao seu pensamento acerca da ligação da construção da inteligência e a adaptação ao meio (CAETANO, 2010).

Tomando como base os pressupostos teóricos de Piaget, o desenvolvimento cognitivo infantil ocorre num processo construtivista, no qual a criança é autora do seu próprio desenvolvimento. No entanto, para que essa construção do conhecimento aconteça, é necessário, segundo o epistemólogo suíço, quatro fatores determinantes e que interagem entre si:

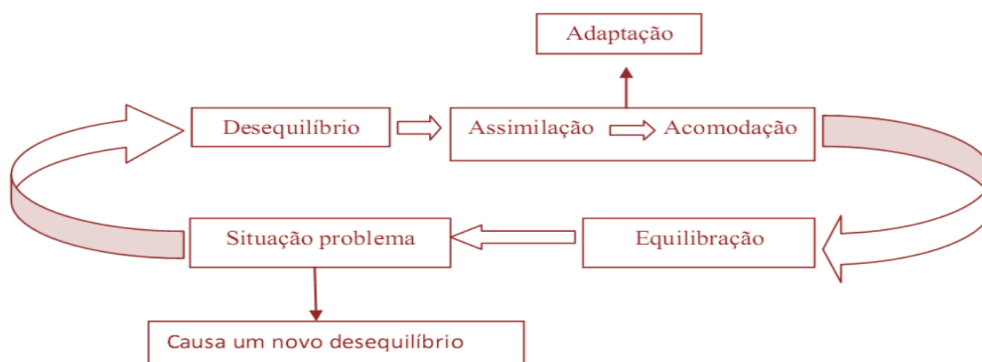
Em primeiro lugar, maturação, uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, a transmissão social num sentido amplo (transmissão linguística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de equilíbrio ou, se vocês preferem, auto-regulação (PIAGET, 1964, p. 178)

Nesse sentido, o crescimento biológico e o desenvolvimento cognitivo estão, ao mesmo tempo, entrelaçados e são independentes. Conforme Piaget (1974), as crianças vão se desenvolvendo por meio de uma série de estruturas que de maneira contínua e progressiva, vão se constituindo, e a inteligência é construída a partir de uma adaptação, retornando para o equilíbrio.

Na teoria da Epistemologia Genética o desenvolvimento da aprendizagem decorre da relação do sujeito com o objeto (seja um livro, celular, brinquedo ou outra pessoa) e por meio dessa interação, ocorre a construção do conhecimento. Esse conhecimento é adquirido baseado na necessidade instintiva tal qual faz com que ele adapte ou readapte ao meio, uma vez que o indivíduo está inserido numa cultura (social), num ambiente (surgimento dos fatos sociais) (TREVISO e ALMEIDA, 2014).

Na perspectiva piagetiana, o conhecimento não é inato, mas sim fruto da interação do indivíduo com o meio. Desse modo, a inteligência é a adaptação que tem como propósito reequilibrar o organismo após sofrer uma ação entre sujeito e objeto e ao entrar em contato com a nova informação (situação problema), ocorre o desequilíbrio, que por sua vez o organismo trata de assimilar e acomodar (adaptação), novamente acontecendo o equilíbrio, com a formação de uma nova estrutura cognitiva (TREVISO e ALMEIDA, 2014). A Figura 3 demonstra como ocorre o desenvolvimento cognitivo, em que há uma organização dos processos da mente com a realidade externa.

Figura 3 - Teoria de Piaget sobre o processo de aprendizagem - equilibração



Fonte: Treviso e Almeida, 2014.

Para Piaget (1975), a assimilação é o processo pelo qual o sujeito integra novos elementos a uma estrutura que já está construída, ou seja, vai incorporar um novo dado ao um comportamento que é resultado da interação do sujeito com o objeto. É o elemento de partida para adquirir um novo conhecimento que, gradativamente, vai se incorporando nas estruturas que tem o indivíduo, o que pode, de certo modo, abalar essas estruturas já existentes. Entretanto, a assimilação, por si só, não garante que ocorra a formação de novas estruturas.

É então necessário um processo complementar, a acomodação, que segundo Piaget (1975, p. 78) é a “modificação de um esquema ou estrutura de assimilação pelos elementos assimilados” para solucionar uma nova situação. Um exemplo comumente utilizado é quando a criança está conhecendo os animais e como o cachorro é um animal doméstico, facilmente ela o reconhece, contudo, quando vê um cavalo, que tem praticamente a mesma estrutura (quatro patas, rabo, focinho), o aponta como um cachorro, logo, pela assimilação, entretanto, o adulto corrige e diz que é um cavalo (nova informação) no qual vai sofrer a acomodação, ou seja, aquisição de novos esquemas ou modificação dos velhos esquemas.

A assincronia entre a assimilação e a acomodação é chamada de desequilíbrio, processo pelo qual a criança sofre perturbação, que é o resultado da interação com o “desconhecido” e que vai conduzir a uma nova experiência. Dessa forma, Piaget (1977, p. 23-24) diz que os desequilíbrios “obrigam um sujeito a ultrapassar o seu estado atual e procurar seja o que for em direções novas [...] Os desequilíbrios constituem o motor da investigação, porque sem eles, o conhecimento manter-se-ia estático”.

É por isso que ocorre a adaptação, um processo pela qual se busca, constantemente, o equilíbrio, denominado por ele como inteligência, ou seja, resultado do equilíbrio entre a assimilação dos elementos exteriores e a adaptação de uma nova experiência. Para Teixeira

(2008) o esquema de adaptação do indivíduo é o sistema de autorregulação humano para qual é desencadeado uma nova experiência, o conhecimento.

É, portanto, necessário, compreender também sobre a equilibração, que segundo Teixeira (2008) é o processo pelo qual o sujeito suprime os conflitos, reequilibrando os processos advindos da nova informação. Para que a criança se desenvolva, o equilíbrio é fundamental aquisição do conhecimento e nesse aspecto, pode se dizer que para equilibrar, o indivíduo passa por constantes processos de conflitos, adaptações, readaptações que dão rumo à aprendizagem, conhecido como esquema de equilibração majorante.

Nesse sentido, a teoria piagetiana enfatiza que esses esquemas (assimilação, acomodação, adaptação, desequilíbrio, equilíbrio, equilibração majorante) são processos contínuos, no qual precedem o desenvolvimento infantil elencados em quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

a) Estágio Sensório motor

O primeiro estágio, categorizado como sensório-motor, envolve o período de 0 a 2 anos, configurando a fase em que a criança está realizando a exploração do meio e para ela, tudo é muito novo, aqui, a criança percebe o mundo por meio dos reflexos. Nesse estágio, a inteligência é denominada como prática, pois é um novo ponto de partida, onde ocorre constantes assimilações e ela vai processando os objetos exteriores aos esquemas, sendo algo mais do instinto que são permeados por meios dos sentidos (olfato, paladar, visão, audição e tato), (PIAGET, 1972).

É no sensório-motor que é constituída a primeira fase de desenvolvimento infantil, através dos órgãos sensórios a criança adquire amadurecimento cognitivo. Por ser um estágio que antecede a linguagem, a adaptação é biológica, torna-se um fator fundamental nesse processo, visto que o sujeito vai adquirindo novas categorias que organizam (sem operação e lógica) as estruturas, de modo que aos poucos a criança vai integrando e adaptando os seus esquemas (CAETANO, 2010).

b) Estágio Pré-operatório

O segundo estágio, definido como pré-operatório, ocorre dos 2 aos 7 anos, é uma fase fundamental para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a criança se torna capaz de simbolizar, ou seja, é o estágio da inteligência simbólica no qual o indivíduo conquista a

capacidade de simbolizar, os esquemas se dão por representações, não mais apenas movido pela ação e percepção sensorial. Nesse sentido, para Piaget (1975) o estágio anterior já não faz parte desse processo, pois a criança já internalizou seus esquemas, tendo o sensório-motor apenas como uma base para evoluir. Os esquemas sensoriais motores são base para o desenvolvimento dos esquemas simbólicos, assim como a aquisição de diferentes esquemas, em cada estágio, vai se integrando e sendo condição para novas aquisições esquemáticas.

No pré-operatório, a criança já emite sua fala e a linguagem falada já está estabelecida, considerada também como a fase do egocentrismo, no qual, para a criança, tudo é preciso ser explicado (fase dos porquês), já que para ela o mundo está à sua disposição, para os seus desejos. Sobre o egocentrismo infantil Piaget o define como “a confusão inconsciente do ponto de vista próprio com o ponto de vista dos outros”, ou seja, o pensamento da criança é centrado apenas nela, não havendo espaço ou compreensão para o ponto de vista do outro (PIAGET, 1951, p. 39 apud FONZAR, 1986).

Segundo Piaget, nesse estágio, o sujeito já estabelece a diferença entre significante e significado distanciando o sujeito do objeto. Segundo Pádua (2009), a inteligência ainda é prática, entretanto, a criança já está atravessando para uma inteligência representativa, utilizando os esquemas para organizar essas representações, de maneira coerente.

É importante destacar o egocentrismo dessa fase, porque é notório a confusão que a criança faz do real com o imaginário (exemplo: faz de conta), obtendo um pensamento mais intuitivo. Freitas (2010) ressalta que nesse período, a criança consegue, por meio da imitação, da linguagem ou do desenho, representar os fatos cotidianos, ou seja, representação simbólica, utilizando do imaginário para transformar imagens mentais em algo do brincar, como por exemplo, a vassoura que se torna o cavalo, as folhas que tornam comidas e nesse passo, vivenciam a constância da fantasia e realidade. É exatamente a superação do egocentrismo que vai dando lugar a um pensamento concreto até chegar à lógica e pensamento hipotético-dedutivo, no próximo estágio.

c) Estágio operatório concreto

O terceiro estágio é o operatório concreto, que ocorre dos 7 aos 11 anos, momento em que a criança já possui a inteligência operatória concreta, já tendo noção de tempo, causalidade, etc. Pádua (2009) alude que as representações já estão elencadas ao mundo real onde as experiências precisam ser concretas para que seus esquemas possam sofrer mudanças

necessárias construindo novos instrumentos para adquirir o conhecimento. Sintetizando esse período, o autor faz a seguinte consideração:

Se nos níveis sensoriomotores, ação significava manipular o mundo, trabalhar o mundo e agir sobre o mundo; se no pensamento pré-operatório esta ação passou a ser interiorizada, ou uma ação por representação; com o advento do pensamento operatório a criança adquire a habilidade de pensar uma ação e reverter esse pensamento. Em outras palavras, operação é uma ação interiorizada reversível e coordenada. (PÁDUA, 2009, p. 11).

O pensamento reversível é uma conceituação muito importante na teoria de Piaget, uma vez que o termo é utilizado para designar um processo no pensamento em que as ideias podem ser retomadas. Para Piaget (2006), a reversibilidade significa o ato da criança conseguir realizar uma ação tal qual pode ser retomada ao ponto de partida. Essa noção de reversibilidade só começa a ser alcançada a partir dos sete anos, o que explica o conceito ser aplicado a partir dessa idade.

d) Estágio Operatório formal

O último estágio é chamado de operatório formal que inicia na adolescência, a partir dos 12 anos, o adolescente já tem estruturas suficientes para pensar de maneira lógica com raciocínio hipotético-dedutivo e como pensamento próprio, torna-se questionador dos valores dos pais, construindo seu próprio jeito de pensar. Nessa fase, segundo Piaget (1975), o sujeito já estabelece uma forma de troca com o meio, sendo, portanto, o autor do seu desenvolvimento, criando para si um significado próprio do objeto, o interpretando à sua maneira.

Conforme Freitas (2010), nesse estágio, a pessoa já não toma a simbolização, visto que é possível abstração e reflexões a partir do objeto, havendo assim, uma interação mental entre sujeito e objeto. No operatório formal, o adolescente já tem dimensão do outro e entra em contato com ele se relacionando afetivamente ou no imaginário, mas de forma mais elaborada. Sobre esse estágio, Piaget (1999, p. 59) considera que no adolescente “suas conclusões são válidas, mesmo independentemente da realidade de fato, sendo por isto que esta forma de pensamento envolve uma dificuldade e um trabalho mental muito maiores que o pensamento concreto”.

Considerando os estágios e os esquemas, nota-se que as estruturas mentais vão se desenvolvendo ao passo que o indivíduo alcança certa maturação biológica, constituindo o desenvolvimento cognitivo. Portanto a construção do conhecimento se faz partindo da inteligência, ação e interação com o meio.

CAPÍTULO 2 – BRINCADEIRA, LITERATURA E IMAGINÁRIO INFANTIL

Neste capítulo, trataremos sobre a importância da brincadeira, bem como a importância da ludicidade e da literatura infantil para a constituição do eu e do imaginário infantil, que faz parte do processo de formação do indivíduo, como também do desenvolvimento da personalidade que são inerentes ao seu desenvolvimento cognitivo.

2.1 As brincadeiras e a ludicidade na literatura infantil

As atividades lúdicas colaboram com as crianças em vários aspectos da vida tais como a própria aprendizagem bem como traz uma revelação acerca dos seus pensamentos promovendo também a satisfação, relaxamento e prazer no momento da brincadeira. Segundo Vygotsky (2007) para a criança o ato de brincar é relevante, pois é por meio disso que ela vai desenvolver aspectos inerentes ao físico, emocional, cognitivo e social.

É bastante observado na brincadeira os aspectos de desenvolvimento emocional e da personalidade da criança. Andrade (2017) as crianças têm diversas razões para brincar, uma destas razões é o prazer que podem usufruir enquanto brincam. Além do prazer, as crianças também podem, pela brincadeira, exprimir a agressividade, dominar a angústia, lidar com a frustração, aumentar as experiências e estabelecer contatos sociais.

Para Villardi (1999) a brincadeira traz consigo o objetivo de comunicação e relacionamento, expressando características relacionadas a emoções e experiências. O brincar traz resultados positivos para a criança, incentivando o desenvolvimento e o aprimoramento da autoconsciência, sendo esse um fator relevante para compreensão de fatos que, em muitos casos, a criança não consegue expressar em palavras.

Desde os primórdios da civilização que a brincadeira está relacionada com o desenvolvimento social, caracterizado por um sistema onde ocorre uma disputa permeada por regras preestabelecidas que fomentam a brincadeira. Não há um registro que date oficialmente quando surgiram os jogos na história da humanidade, entretanto essa prática pode ser vista em símbolos rupestres como sinais, jogos daquela época. Os egípcios, a Grécia Antiga e Roma contribuíram significativamente para o desenvolvimento teórico dos jogos educativos como recurso didático (RODRIGUES, 2015).

Segundo Andrade (2017), o filósofo e matemático Platão, reconheceu a importância dessa prática no aprendizado em contraposição ao ensino repressor, posteriormente, Aristóteles também inferiu sobre a relevância da ludicidade e da capacitação educativa

proposta nos jogos para preparar as crianças para sua vida adulta. Nesse contexto, observa-se que a história do lúdico no sistema de ensino é discutida há bastante tempo, apesar de somente ser de fato, introduzida no espaço educacional sem restrições, a partir da Revolução Francesa.

Os jogos educativos, como eram chamados, foram introduzidos partindo de observações das ideias humanistas tornando-se instrumentos das disciplinas para o desenvolvimento do conhecimento. Rodrigues (2015) enfatiza que as brincadeiras são objetos culturais e que cada grupo étnico tem uma prática lúdica e, portanto, há uma diversidade ética, cultural, política e social de diferentes brincadeiras em cada momento histórico da sociedade.

Na aprendizagem infantil, o lúdico se apresenta de maneira categórica, como atividades que vão favorecer a construção de significantes e significados tal qual será essencial para que a criança internalize as informações no seu próprio mundo e transformando a realidade. Um fator fundamental para a construção desses novos conhecimentos, advém do faz de conta, em que o simbolismo das histórias possibilita uma imitação do mundo imaginário para o mundo real (GOBBO, 2015).

Nesse sentido, as brincadeiras têm um papel fundamental para aprendizagem da criança e ao associar a ludicidade com a leitura, além de auxiliar na construção da própria personalidade, é possível fazer com que a criança alcance novas estruturas mentais, propiciando seu desenvolvimento cognitivo. Por meio da literatura, o sujeito entra em contato com a fantasia e, podendo imaginar, convertendo o imaginário no real, assim como considera Freire (2008, p. 6) “[...] a leitura, ela mesma nos transforma, nos muda, nos atinge. Após a leitura de um grande livro, não podemos imaginar sermos ainda quem éramos”.

A literatura infantil precisa ir além da aprendizagem, uma vez que a arte de ler na infância também é um instrumento lúdico, que proporciona à criança fantasiar e construir simbolismos que podem transformá-la em contextos sociais, psicológicos, culturais, etc., trazendo maior enriquecimento cognitivo. Por isso o livro pode representar um valor lúdico, tornando prazeroso o momento da brincadeira, visto que a criança tem maior facilidade em internalizar conhecimento por meio do ato de brincar, como é ressaltado por Villardi (1999, p. 81):

Se a criança brinca, ela também é capaz de descobrir o lado lúdico do livro, encantando-se com as surpresas que lhe estão reservadas a cada virar de página. Sendo assim, quanto mais cedo a criança tiver contato com livros, melhor; e quanto

mais for capaz de ver no livro um grande brinquedo, mais fortes serão, no futuro, seus vínculos com a leitura.

As brincadeiras tem se caracterizado como um dos recursos didáticos utilizados para a aprendizagem das crianças, pois a ludicidade com jogos e brincadeiras são empregados para estimular o desenvolvimento cognitivo, comportamental, social, afetivo, mental, motor, social, etc. Segundo Piaget (1978), ao brincar, a criança faz um processo de assimilação do mundo conforme sua maneira de pensar, mas sem que esse mundo corresponda ao que de fato é real, já que a interação da criança com o objeto não depende de sua natureza, mas sim da função tal qual a criança atribui ao objeto.

A construção das obras de Piaget sobre o desenvolvimento infantil traz uma reflexão acerca das brincadeiras no qual ele mostra que os jogos são meios para construir um caminho de aprendizagem e desenvolvimento intelectual da criança. Kishimoto (2017) aborda sobre as concepções da teoria piagetiana sobre os jogos e brincadeiras discutindo a seguinte questão:

A brincadeira não aparece em si, mas serve para revelar mecanismos cognitivos da criança. É uma forma de expressão da conduta que não parte de um conceito específico, mas empresta características metafóricas como espontâneo, prazeroso, provenientes do Romantismo e da Biologia (KISHIMOTO; 2017, p. 122).

Nesse sentido, é importante salientar que as brincadeiras e jogos, quando realizados de maneira educativa, vão auxiliar a criança a criar sua própria autonomia, além de desenvolver aspectos importantes para a formação integral da criança. Lacerda (2015) considera que é necessário deixar a criança livre para criar, reformular e construir seu próprio mundo, resignificando aquilo que lhe é importante e através desse contato com as brincadeiras, ela vai aprendendo o respeito diante de suas limitações e compreendendo que tudo faz parte do ciclo natural da vida.

A ludicidade vai fazer com que a criança construa sua identidade, formando seu caráter e incorporando os valores. E nessa situação, o professor vai sempre ser o responsável por fazer a mediação nesse processo, planejando atividades lúdicas de qualidade que vão suprir as necessidades de cada criança no seu processo de desenvolvimento, compondo o tripé de cuidar, brincar e educar (LACERDA, 2015).

As brincadeiras são consideradas por muitos pesquisadores, como uma ferramenta essencial no processo de construção do conhecimento, uma vez que para as crianças assimilarem os conteúdos, é necessário o contato visual e tácito a fim de compreender determinados conceitos. De acordo com Gobbo (2015) existem uma série de razões para que

o brincar faça parte do sistema de aprendizagem da criança, dentre os desenvolvimentos cognitivos e social, é também uma forma no qual ela vai expor suas curiosidades, fazendo novas descobertas e quanto mais a criança brinca, mais desenvolvimento ela vai adquirindo.

É necessário que os pais e familiares tenham uma conscientização da importância das brincadeiras e jogos nessa fase da educação da criança, pois o lúdico faz com que ela se sinta estimulada a ter uma melhor relação com o ambiente, demonstrando suas emoções, sua comunicação e interação social. As atividades lúdicas são um terreno fértil para a aprendizagem infantil, sendo esse um recurso didático que vai possibilitar a construção do conhecimento, pois no brincar, a criança constrói significado para o objeto, causando uma ruptura entre o real e o imaginário (GOBBO, 2015).

Segundo Vygotsky (2007, p. 97):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Ainda na perspectiva de Vygotsky, as brincadeiras são ferramentas didáticas que proporcionam a criação de uma situação imaginária, motivando a criança no seu desenvolvimento, principalmente na idade pré-escolar. É por meio dos jogos e das brincadeiras que a criança se aproxima do mundo real, dominando os conhecimentos e fazendo uma integração cultural. Esse processo imaginário faz com que a criança tenha capacidade de adquirir novos conhecimentos no qual o lúdico atua simbolicamente oferecendo à criança o prazer de aprender (COTONHOTO, ROSSETTI e MISSAWA, 2019).

A ludicidade associada à literatura infantil pode propiciar a aquisição de novos conhecimentos, auxiliando nos esquemas mentais (assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio), propiciando a constituição do Eu. De acordo com Schutz (2021), a criança em processo de alfabetização e que ainda não lê, para elas são contadas as histórias e isso propicia ampliar seus referenciais, onde as brincadeiras em consonância com os livros, vão fortalecer, ainda mais, a aquisição de novos conhecimentos, que, por consequência vai favorecer o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional, sensorial, etc.

2.2 Imaginário infantil

Estabelecer o que é imaginário é uma complexidade literária, já que não há um consenso único para definir aquilo que de fato é. Segundo Barbier (1994), o imaginário pode ser constituído de uma variedade de significados que varia de uma pessoa a outra, no qual, para alguns, o imaginário é aquilo que não existe, o que entra em oposição da realidade, mas para outros, é uma espécie de devaneio, no qual a fantasia permite que o sujeito parta para longe de seus conflitos rotineiros. E, portanto, não há um significado determinante daquilo que é a atividade da imaginação.

O imaginar faz parte de um contexto infantil simbolizado como uma das premissas para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois através do imaginário, a criança é capaz de desenvolver sua linguagem, seus pensamentos, suas atividades motoras, sua afetividade, sua criatividade e outros aspectos. Segundo Vygotsky (2007) há uma profunda relação entre a realidade e o imaginário, uma vez que toda imaginação parte de algo do objeto da realidade, resultando numa modificação ou mesmo uma reelaboração desse objeto real. A imaginação (atividade criativa) é uma função psíquica superior, uma atividade consciente, que segundo Vygotsky, portanto, não está presente em crianças muito pequenas.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma atividade especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência das crianças muito pequenas [...]. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. [...] podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação.” (VIGOTSKI, 2007, p. 109)

Desse modo, o imaginário pode exercer a função de conhecimento daquilo que é real, partindo da experiência do outro, como quando, por exemplo, a criança escuta uma história contada por um adulto e elabora os elementos que, para ela, podem ampliar sua experiência. Comumente isso também ocorre quando se elabora imagens de um lugar ou de algo que nunca foi visto e mesmo assim, formamos uma imaginação daquilo (CRUZ, 2015).

E nesse sentido, é possível que a criança estabeleça uma nova representação daquilo que lhe foi contado ou vivenciado, adquirindo assim, experiência no plano da realidade, assim como alude Vygotsky:

Esses produtos da imaginação passaram por uma longa história, que, talvez, deva ser breve e esquematicamente delineada. [...] Os elementos de que são construídos foram hauridos da realidade pela pessoa. Internamente, em seu pensamento, foram submetidos a uma complexa reelaboração, transformando-se em produto da

imaginação. Finalmente, ao se encarnarem, retornam à realidade, mas já como uma nova força ativa que a modifica. Assim é o círculo completo da atividade criativa da imaginação (VYGOTSKY, 2009, p. 28-29).

Na atividade imaginária é tomado tanto do real naquele elemento tal qual atua, como também se produzindo uma nova realidade ou irrealidade, o que quer dizer, que a partir do momento em que se imagina uma história/objeto/fato, é possível recombina os elementos atribuídos conforme a capacidade de imaginação do sujeito. De maneira individual, cada pessoa carrega em si a potencialidade criativa, inventiva e imaginária, e na criança, quando é incentivado nela essas capacidades, interagindo, conversando e brincando, é possível oferecer a ela a possibilidade de construir uma percepção do mundo e de si mesmo, o que torna importante enfatizar o lúdico na infância (CRUZ, 2015).

É nas ações lúdicas que a criança reinventa suas situações cotidianas, o que constitui daí, o elemento imaginário, retirado diretamente daquilo que ela vivencia e por ela também é observado e reconhecido. Fantasiar é uma maneira que a criança tem para se libertar das imposições e limitações daquilo que é real, exercendo assim sua criatividade, o plano imaginário possibilita a criança demonstrar através dos personagens em que ela cria, as suas relações interpessoais (VYGOTSKY, 2009).

O imaginário é repleto de capacidade produtiva e criativa, desse modo, a criatividade exerce um papel fundamental na imaginação, pois é preciso fazer surgir algo, colocando sob forma e formatos daquilo que é evocado na imagem. Andreatta Los et al. (2015) dissertam que a imaginação está interligada a criação, e todo processo criativo do indivíduo é permeado pelas fantasias do imaginário, surgindo assim novas ideias. E para a criança, não ocorre o oposto, ao vivenciar o imaginário, advindo, por exemplo, de uma história contada de um livro e mediada por um adulto, tende a exercer um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo infantil.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE LITERÁRIA DO LIVRO “MARCELO, MARMELO, MARTELO” E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO

Neste capítulo será abordado uma análise literária do livro “Marcelo, Marmelo, Martelo”, de modo que se possa fazer uma analogia da importância da literatura infantil para a construção do imaginário da criança, bem como isso pode ajudar no desenvolvimento cognitivo infantil.

3.1 Breve biografia da autora e suas contribuições para a literatura infantil

O livro infantil “Marcelo, Marmelo, Martelo”, foi escrito por Ruth Rocha, uma famosa escritora de livros infanto-juvenis. Ruth nasceu em 1931, na cidade de São Paulo e desde a infância, foi cercada de histórias contadas por sua mãe e anedotas de família, motivada pela sua avó, também se interessava por outras literaturas como os contos dos irmãos Grimm, as poesias de Hans Christian Andersen, entre outros (ROCHA, 2015).

Muitas histórias foram criadas a partir de então, consagrando Ruth Rocha como uma conhecida escritora brasileira de histórias infanto-juvenis, pois suas obras são marcadas por uma linguagem coloquial, com estilo direto e acima de tudo, respeitando seu público infantil. Uma das obras mais reconhecidas é seu *best-seller* “Marcelo, Marmelo, Martelo” – obra que circula por todo país (ROCHA, 2015).

Esse livro já foi traduzido em 25 idiomas, composto também, além da história de Marcelo, por mais dois outros contos infantis: “Teresinha e Gabriela” e “O dono da bola”, entretanto, o foco desta pesquisa é na história do conto “Marcelo, Marmelo, Martelo”.

3.2 Considerações sobre o personagem e a história

A literatura infantil é um rico elemento para o constructo da imaginação do sujeito e de um modo muito especial, atravessa a pessoa, modificando-a. Coelho (2000) salienta que a literatura infantil é, antes de mais nada, literatura, ou seja, é a arte de trazer, por meio das palavras, representações do mundo, da vida, do indivíduo, fundindo o imaginário e o real, estabelecendo uma relação entre eles.

E a história infantil traz em si esse aspecto de trabalhar com a imaginação, mas retrata as situações do cotidiano em que as próprias crianças estão inseridas, fazendo com que essa literatura seja também um instrumento para formação da identidade infantil. Como alude

Caldin (2003), a literatura tem uma considerável função social de fazer com que o sujeito possa se libertar da doutrina social imposta, que para esse indivíduo é, nada mais, do que uma reflexão crítica que as histórias proporcionam. E o autor ainda salienta, que para formar um novo sujeito social, é preciso se concentrar na criança.

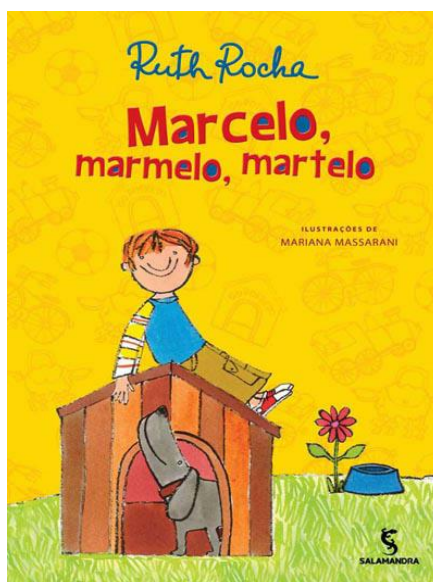
Marcelo é um personagem da literatura infanto-juvenil, criado por Ruth Rocha e que dentro de suas perspectivas, apresenta suas angústias sobre o mundo, trazendo questionamentos pertinentes para demonstrar como a construção do imaginário infantil pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo da criança. O personagem apresenta reflexões e críticas bem relevantes, retratando a realidade, que por meio desses contextos, torna-se possível trabalhar numa abordagem interdisciplinar, o imaginário e sua contribuição para o desenvolvimento infantil (DANTAS, 2012).

O referido livro é uma das obras de uma série que consta mais sete outros títulos, no qual abordam sobre uma diversidade de temas relevantes como o convívio familiar e social, a ludicidade, a afetividade e o respeito à diversidade, envolvendo o personagem “Marcelo” e seu ciclo social. A coleção é indicada para crianças a partir de sete anos, que estão em período de alfabetização (ROCHA, 2015).

“Marcelo, marmelo, martelo” foi publicado em 1976 e já teve cerca de 65 edições; a mais recente, recebeu uma repaginação feita pela editora Salamandra, com ilustrações mais envolventes, criada por Mariana Massarani (ROCHA, 2015). O livro tem 64 páginas e além de contar a história de Marcelo, também aborda dois outros contos: “Teresinha e Gabriela”, duas amigas bastante distintas; e “O dono da bola”, retratando a história de um menino que ao longo de sua trajetória, compreende que na vida, ele pode ser agradável com os outros e consequentemente, feliz.

O livro é marcante por ter uma linguagem leve e como tem muitas belas ilustrações, chama a atenção do leitor, além das histórias retratarem o cotidiano, de modo que aproxima da realidade de muitas crianças (Figura 2). Segundo Dantas (2012), às obras infanto-juvenis trazem histórias que retratam uma variedade de situações corriqueiras, criadas justamente para auxiliar as crianças e adolescentes em suas angústias com o mundo e além disso, apresentam valores políticos, morais e culturais que podem ajudar aos jovens na própria construção da identidade.

Figura 2 – Capa do livro com ilustração de Mariana Massarani



Fonte: Rocha, 2015.

Uma questão presente na história de Marcelo é a dúvida do personagem acerca da linguagem, que seus pais não compreendem muito bem, já que o garoto faz questionamentos acerca dos signos e significantes linguísticos e até propõe reformulação desses signos, de modo que para ele, pareça menos arbitrário. Vygotsky (2007) compreende que a linguagem e o pensamento são unos e essa relação ocorre por meio dos significados das palavras, que são constituídos e modificam historicamente no processo de desenvolvimento do indivíduo.

Ainda segundo Vygotsky (1993, p. 112) “a capacidade que tem uma criança de comunicar-se por meio da linguagem relaciona-se diretamente com a diferenciação dos significados das palavras na sua fala e na sua consciência”. É, por meio da linguagem, que se constitui o sujeito, entretanto, na infância, a linguagem nem sempre é falada, mas é sempre permeada de significados e significantes e o sistema de signos que, comumente se produz culturalmente, interfere tanto na realidade quanto na consciência do indivíduo.

Em sua teoria construtivista, Piaget (1975) infere que o conhecimento não é inato, mas se constrói a partir da ação do sujeito com o objeto. E nessa dialógica, aqui, podemos compreender o livro como objeto e a criança como sujeito e a ação entre eles, resulta no processo de uma nova experiência ou um novo saber. Partindo também da teoria de Vygotsky, quando se trata da Zona de Desenvolvimento Proximal, pode-se inferir que o livro infantil se torna para a criança, um mediador entre ela e aquisição de um novo conhecimento.

3.3 Uma análise do enredo

O processo de construção dessa pesquisa abordou, até então, sobre as relações entre imaginário, linguagem e o processo de desenvolvimento cognitivo infantil, partindo também de uma perspectiva de como a literatura infantil pode auxiliar nos processos da aquisição do conhecimento. Observemos, no entanto, a obra de Ruth Rocha, “Marcelo, marmelo, martelo”, ambientada no mundo do personagem, onde a autora, respeitando a constituição da identidade das crianças, dá voz aos questionamentos infantis trazidos por Marcelo, numa inquietude sobre a arbitrariedade dos signos linguísticos.

E por assim dizer, o início do livro já aponta questionamentos que Marcelo faz às pessoas que estão envolto ao seu ciclo, onde aparentemente, para o menino, a figura desses adultos tal qual ele faz os questionamentos, são pessoas em que confia para dialogar e inferir sobre as perguntas que estão provocando seu imaginário; quando no adulto as coisas já estão dadas e são como são, para a criança há a curiosidade em questionar sobre a origem das coisas. Como podemos ver no diálogo abaixo:

- Papai, por que é que a chuva cai?
 - Mamãe, por que é que o mar não derrama?
 - Vovó, por que é que o cachorro tem quatro pernas?
- As pessoas grandes às vezes respondiam.
 Às vezes, não sabiam como responder.
 — Ah, Marcelo, sei lá... (ROCHA, 1999, p.8)

Esse diálogo inicial traz aspectos importantes que, primeiramente está inserido na questão imaginária de Marcelo, e relacionado a fase dos porquês, que na concepção piagetiana é vinculado ao estágio pré-operatório, uma fase atenuante ao pensamento lógico, em que a criança se torna mais hábil em relação ao raciocínio, mas apesar de se tornar mais comunicativa, segundo Piaget, (1975) o pensamento da criança é totalmente egocêntrico, ou seja, voltado para si, no qual há uma incapacidade da criança, neste estágio (pré-operatório), de interpretar a realidade sob a perspectiva do outro. Então para Marcelo, tudo o que ocorre ao seu redor é muito significativo, como o personagem demonstra quando, inconformado, decide mudar o nome das coisas, pois para ele, não há sentido em como as coisas são nomeadas, eis que o personagem questiona:

- Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:
- Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?
 - Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
 - E por que é que não escolheram martelo?
 - Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...

— Por que é que não escolheram marmelo?
 — Porque marmelo é nome de fruta, menino!
 — E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?
 (ROCHA, 1999, p.9)

E mais adiante:

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:
 — Papai, por que é que mesa chama mesa?
 — Ah, Marcelo, vem do latim.
 — Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?
 — Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.
 — E por que é que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?
 — Ai, meu Deus, este menino me deixa louco!
 (ROCHA, 1999, p.10)

Nos dois trechos são destacadas a função imaginária e a linguagem no campo da significação dos objetos. Para Vygotsky (2007), a construção do imaginário parte daquilo que é vivenciado, observado ou conhecido pela criança e, principalmente, do vínculo que se tem com o objeto, orientado pela memória, onde a fantasia liberta o sujeito daquilo que é real.

E por trás de simples indagações, o personagem vivencia os constantes conflitos. Na Teoria de Piaget, esse “desconforto”, promove o desenvolvimento cognitivo, uma vez que o personagem está num constante processo de assimilação, acomodação e adaptação. Para solucionar suas indagações, o personagem resolve então, atribuir novas palavras àquelas já existentes, criando outros signos conforme a função que o objeto exerce, que para ele faria mais sentido. Eis o pensamento de Marcelo:

E Marcelo continuou pensando:
 "Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim". (ROCHA, 1999, p. 13)

Dantas (2012) compreende que nesse tipo de história, o propósito é refletir e construir uma identidade literária que possa auxiliar no desenvolvimento da criança, favorecendo a construção do pensamento. Importante ressaltar como a autora dá voz ao pensamento crítico das crianças e, principalmente, a sabedoria infantil.

Mais à frente o livro apresenta o seu clímax, quando a casa do cachorro da família pega fogo e Marcelo, aflito, vai comunicar ao pai.

Marcelo entrou em casa correndo:

- Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!
 - O quê, menino? Não estou entendendo nada!
 - A moradeira, papai, embrasou...
 - Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala direito!
 - Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!
- Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendia nada...

Segundo Vygotsky (1993, p. 184) “a palavra é [...], uma generalização do tipo mais elementar e unicamente à medida que se desenvolve, a criança passa da generalização elementar a formas cada vez mais elevadas de generalização, culminando esse processo com a formação de autênticos e verdadeiros conceitos”. O incêndio na casa do cachorro ilustra o processo imaginativo e criativo de Marcelo, pois ele utiliza, por meio da linguagem (a palavra), signos próprios para comunicar a realidade.

Notoriamente, Marcelo autorizou-se, no seu processo imaginário, a criar seus próprios signos, que para ele tenha maior significado, apesar da incompreensão inicial dos pais acerca dessa transformação linguística:

- Quando Seu João chegou a entender do que Marcelo estava falando, já era tarde.
- A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas.
- O Godofredo gania baixinho...
- E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:
- Gente grande não entende nada de nada, mesmo!

Mais à frente, o diálogo permanece demonstrando a importância dessa relação familiar para a criança, quando fica caracterizado no final, a dialética afetiva.:

- Então a mãe do Marcelo olhou pro pai do Marcelo.
- E o pai do Marcelo olhou pra mãe do Marcelo.
- E o pai do Marcelo falou:
- Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo.
- E a mãe do Marcelo disse:
- É sim! Toda branquinha, com a entradeira na frente e um cobridor bem vermelhinho...
- E agora, naquela família, todo mundo se entende muito bem.
- O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força pra entender o que ele fala.
- E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam...

Para Wallon (1975), a afetividade é fundamental no desenvolvimento da criança, tendo um papel imprescindível na formação da identidade infantil. É necessário discorrer, como demonstrado na história de Marcelo, que o pensamento da criança não se organiza como a maneira de pensar do adulto, pois no desenvolvimento infantil, o pensamento se

desenvolve conforme as impressões que a criança tem do mundo e isso se desperta em diferentes modos.

Há na criança uma desordem no pensamento no qual se organiza, a partir do momento em que a criança relaciona o objeto a outro (WALLON, 1975). É isso que o personagem Marcelo faz durante sua narrativa, combinando diferentes referências para dar resposta a aquilo que para ele é conflituoso, mas que, no entanto, é um jogo em que ele quer brincar com a linguagem.

Segundo Batalha, Marquazan e Antunes (2019, p. 12) “no universo mágico da linguagem, é fundamental observar o potencial criativo: o jogo da linguagem, que é a revelação mais forte entre o ser e o mundo”. Para a criança, a linguagem, que é uma das maiores convenções sociais, é também uma ferramenta lúdica, um brinquedo no qual ela pode criar e recriar em sua fantasia, os nomes, os significados e os significantes. O enredo da história ilustra como a criança é ativa em seu desenvolvimento.

Em “Marcelo, marmelo, martelo”, Ruth Rocha construiu uma narrativa integrando aspectos fundamentais como a linguagem, o imaginário, o lúdico, o comportamento, a criatividade, a inteligência, a afetividade, e as relações familiares, o que para a criança é essencial no seu processo de desenvolvimento cognitivo, motor e social. Marcelo torna-se um personagem importante da literatura infantil, pois no enredo, a autora rompe com os estereótipos trazendo uma criança como um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

Considerando as falas de Marcelo e como ele atribui um novo formato às palavras, observa-se o conteúdo do imaginário agregando a realidade à fantasia, visto que para ele, as palavras não fazem sentido como deveria ser. E mediante os autores utilizados nesta pesquisa, como Wallon, Piaget e Vygotsky, nota-se que, ao desenvolver o imaginário, necessariamente a criança está desenvolvendo seus aspectos cognitivos. Wallon e Piaget desenvolveram estágios de desenvolvimento adequados a cada etapa de crescimento do sujeito.

O Quadro 1 apresenta um comparativo entre o desenvolvimento infantil proposto por Wallon, Vygotsky e Piaget, em consonância com o personagem Marcelo.

	ESTÁGIO	PERSONAGEM MARCELO
WALLON	Estágio categorial (6 a 12 anos): há maior diferenciação entre o eu e o outro, no qual há possibilidades de a criança desenvolver maior exploração dos objetos externos a partir de agrupamentos, criando categorias mentais que auxiliam numa melhor compreensão do mundo. Estágio no qual há predominância racional	Marcelo apresenta características do Estágio Categorial de Wallon, nível de desenvolvimento real de Vygotsky e Estágio Operacional concreto de Piaget. Isso posto pois o pensamento do personagem opera de maneira objetiva, visto que cria novos signos para os objetos, formando categorias mentais que auxiliam na abstração dos conceitos. Ainda que ele compreenda a semelhança e diferenças entre os objetos, imagens e ideias, sua maneira operacional atua no campo do imaginário, reinventando palavras para compreendê-las sem que haja auxílio dos pais.
VYGOTSKY	Zona de desenvolvimento Proximal - distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial - O nível de desenvolvimento real é a fase em que a criança começa a descobrir o mundo exterior e a interação com o outro, auxilia no seu desenvolvimento cognitivo, permitindo que as tarefas sejam executadas de maneira solo. Nesse nível, a criança está em constante aprendizagem	Observamos o pensamento de Marcelo numa interação entre o real e o imaginário, operando de maneira ainda não abstrata, ou seja, para ele não há lógica a “cadeira” ter esse nome, visto que o objeto é para sentar, então "devia chamar sentador".
PIAGET	Estágio Operatório Concreto — 7 a 11 anos: o pensamento opera de maneira mais lógica e há maior socialização, quando a criança passa a compreender melhor o ponto de vista do outro. Passa a operar com raciocínio mais coerente, entretanto o pensamento ainda não é abstrato, ou seja, só compreende aquilo que ela vê e experimenta.	O imaginário de Marcelo flutua entre a realidade (objeto concreto - cadeira) e a fantasia (dar novo significado ao signo - sentador), mas dar novo significado ao signo – "sentador" não se restringe a uma fantasia. Há uma expressão clara de criatividade, outra função psíquica superior segundo Vigotski, porque ele transforma o modelo (a palavra), e a definição arbitrária/imposta, atribuindo novo sentido para um objeto/significado compartilhado pela cultura, de forma consciente e intencional. De modo que o neologismo lhe faz agregar maior compreensão acerca do mundo real.

Fonte: autoria própria, 2023.

O imaginário de Marcelo apresenta uma concepção linguística que foge do padrão habitual de sua língua materna e esse duelo entre significado real e significante apresenta uma

ludicidade que estimula o pensamento e o desenvolvimento cognitivo do menino ao problematizar a relação entre o objeto e a palavra. Sendo assim “toda criação imaginária parte de elementos tomados da realidade e resulta em uma modificação, uma reelaboração desses elementos”. (CRUZ, 2015, p. 365). Com isso, as representações imaginárias do personagem o auxiliam a desenvolver melhor sua ideia a partir daquilo que ele experiencia, criando assim maior desempenho cognitivo, linguístico, social e afetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como finalidade compreender a importância do imaginário no processo de desenvolvimento da criança, abordando teóricos como Wallon, Vygotsky e Piaget, como também, utilizando a história infantil “Marcelo, marmelo, martelo”, de Ruth Rocha. Utilizando este clássico da literatura infantil, observou-se como o paralelo entre realidade e imaginário pode estimular o pensamento, a criatividade, a socialização e a afetividade na infância, visto no personagem Marcelo.

Para além dos objetivos alcançados, também foi possível responder a pergunta problema que foi proposta na pesquisa quando os autores supracitados abordam sobre o imaginário infantil que é permeado por símbolos que auxiliam no raciocínio da criança, visto que, com a pouca maturidade cognitiva na infância, a fantasia torna-se uma ferramenta para lidarem com as questões conflitantes, ajudando no desenvolvimento do pensamento infantil.

Observando a história de Marcelo, é possível considerar que quanto mais a criança está envolvida nas fantasias e no seu imaginário, maior é o seu campo de criatividade e abstração dos objetos, o que pode auxiliar no desempenho cognitivo e prepará-la para avançar nos seu estágio de desenvolvimento (Wallon e Piaget). Sendo, portanto, a imaginação uma ferramenta fundamental nesse processo de maturação infantil.

Com base nas informações alcançadas neste trabalho, sugere-se que em outras pesquisas seja abordado sobre como a leitura das histórias infantis podem estimular o imaginário das crianças e qual influência disso no contexto social e psicológico infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1986.

ANDRADE, Kalina L. A. de B. **Jogos no ensino de matemática: uma análise na perspectiva da mediação**. 2017. 238f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ANDREATTA LOS, V.; SAIBER LOPES, . S.; RAUSCH, . B.; SCHROEDER, . Processos de imaginação e criatividade na construção do desenho na infância à luz da perspectiva histórico-cultural. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 219–224, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/398>. Acesso em: 31 jan. 2023.

ASSIS, Alexandra de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Anderson Oramisio. As contribuições da teoria de Henri Wallon para a educação. Monte Carmelo – MG, **Cadernos da FUCAMP**, v. 21 n. 52, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/174>. Acesso em: 07 dez. 2022.

BARBIER, R. Sobre o imaginário. **Em Aberto**, Brasília, ano XIV, n. 61, p. 15-23, jan./mar. 1994.

BATALHA, D. V; MARQUEZAN, L. I. P; ANTUNES, H. S. **Ressignificando as práticas da educação do campo através da afetividade no cotidiano escolar**. Gestão Escolar da Educação do Campo, UFSM, 2019.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves; RINGEL, Fernando. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Revista educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5464/3021>. Acesso em: 21 jan. 2023.

CAETANO, Luciana Maria. A epistemologia genética de Jean Piaget. **ComCiência**, Campinas, n. 120, 2010. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000600011&lng=es&nrm=iso>. acessado em 29 enero 2023.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli**, Florianópolis, n. 15, jan./jul. 2003.

CAMARGO, D; ROLDÃO, F. D; DIAS, M. S. de L. A vida e a obra entrelaçadas: discussões sobre o contexto histórico de Vygotski. IN: DIAS, Maria Sara de Lima (Org.) **Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa** [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

CRUZ*, M. N. da. Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. Cad. CEDES, 35(spe), dez. 2015.

DANTAS, E. M. A contribuição das obras literárias infanto-juvenis “Marcelo, marmelo, martelo” e “No reino dos preás, o rei carcará” para o desenvolvimento crítico do leitor do 6º ano. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras), Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES, do Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, Brasília 2012.

DAUTRO, Grazziany Moreira; LIMA, Welânio Guedes Maia. **A teoria psicogenética de wallon e sua aplicação na educação**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46160>. Acesso em: 07 dez. 2022.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMAS, Débora Nogueira. Vigotski: A Relação entre Afetividade, Desenvolvimento e Aprendizagem e suas Implicações na Prática Docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP: 59-72, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONZAR, J. **Piaget**: do egocentrismo (História de um conceito). Educar em Revista, n. Educ. rev., 1986 (5), p. 81–103, jan. 1986.

FRAZÃO, Dilva. **Jean Piaget, psicólogo e pesquisador em pedagogia**. E Biografia, 2020. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jean_piaget. Acesso em: 25 jan. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Maria Luísa de Lara Uzun. A evolução do jogo simbólico na criança. **Ciências & cognição**. Campinas, V. 15, N. 3, p 145-163, 2010.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 23ª Ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-cultural**. 5ªEd. Campinas: autores associados, 2012.

GOBBO, Gislaine Rossler Rodrigues. **O desenvolvimento da imaginação infantil mediado por gêneros discursivos e objetivado em desenhos e brincadeiras de papéis sociais**. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2018.

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

GRUPO EVOLUÇÃO. Estágios do desenvolvimento (Figura 2). Disponível em: https://gruopoevolucao.com.br/livro/Aspectos_Neuro/estgios_do_desenvolvimento.html. Acesso em: 03 mar. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017

LACERDA, José Heison Valdevino. **Ludicidade**: jogos e brincadeiras na educação infantil. Livro digital, 2015

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Ensino Desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget 1896-1980**. Tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: MEC Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 156 p.: il. – (Coleção Educadores), inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-546-3. Recife, 2010.

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli De Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. 1º Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense – SICT-Sul. **Rev. Técnico Científica (IFSC)**, v. 3, n. 1, 2012.

NOGUEIRA, M. O. G; LEAL, D. Teorias da Aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2ª ed. Curitiba: InterSaberes, 2015.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Rev FACEVV**, v. 1, n. 2, p. 22-35, 2009.

PAULA, Marlúbia Corrêa de; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; NASCIMENTO, Maria Manuel Silva; VIALI, Lorí. Contribuições de Henry Wallon: o papel da emoção na aprendizagem. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 19, n. 56, p. 181-192, 2020.

PESSOA, C. T.; COSTA, L. H. F. M. Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. **Psicol. Esc. Educ.**, 2014 18(3), set. 2014.

PIAGET, Jean. Development and learning. **Journal of Research in Science Teaching**, New York, v. 2, n. 3, p. 176-186, 1964.

_____. Os Estágios do Desenvolvimento Intelectual da Criança e do Adolescente. In.: **Piaget**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. **A teoria de Piaget**. Em P. H. Mussen (Org.), *Desenvolvimento cognitivo* (Vol. 4, pp. 71- 115). São Paulo: EDU, 1975.

_____. **O desenvolvimento do raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

_____. **Segunda parte: O Jogo**. In: _____ *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva - 24º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____, INHELDER, B. A. **Psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2006.

PINO, A. L. B. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 741-756, 2010. DOI: 10.1590/S0103-65642010000400006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42025>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 17-24, abr. 1993. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 jan. 2023.

PIOVESAN, J; OTTONELLI, J.C; BORDIN, J. B; PIOVESAN, L. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** [recurso eletrônico] – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. Em A. A. Mahoney & L. R. Almeida (Orgs.), **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon** (pp 25-46). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 29, n. Estud. psicol. (Campinas), v. 29, n. 3, jul. 2012.

RIBEIRO, André Elias Morelli; SOUZA, Leonardo Lemos de. O encontro de Piaget com o teste de inteligência de Cyril Burt: uma revisão narrativa. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 51, p. 11-21, dez. 2020. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752020000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jan. 2023.

RIBEIRO, L. D. M; SILVA, R; CARNEIRO, L. V. Vygotsky e o Desenvolvimento Infantil. **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras**, v. 23, n. 1, p. 394-409, 2011.

ROCHA, R. **Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias**. São Paulo: Salamandra, 1999.
_____. **Pra não vacinar a criança contra a leitura**. *Leitura: teoria & prática*, v. 2, p. 3-10, out. 1983.

_____. **Biografia Ruth Rocha**. 2015. Disponível em: <https://www.ruthrocha.com.br/home>. Acesso em: 31 jan. 2023.

RODRIGUES, Ana Paula Duran. **Jogos lúdicos: contribuição na aprendizagem matemática**. 2015. 46 f. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SCHUTZ, Beatriz da Rosa. **Literatura infantil e os efeitos dos aspectos lúdicos na infância**. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Pedagogia (Licenciatura), Unidade Universitária em Cruz Alta, 2021.

SHAFFER, D. R. KIPP, K. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SEVERO, A. R. B; BECKER, C. **Vygotsky: vida, obra e suas contribuições para a educação por meio do diálogo**. Anais da V conferência internacional de filosofia da educação e pedagogia crítica, Editoria PUCRS, 2019. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivre//anais/filosofiaeducacao/assets/edicoes/2019/arquivos/8.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

TEIXEIRA, M. **Interação social e tomada de consciência a partir do desenho de adultos**. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TREVISO, Vanessa Cristina; ALMEIDA, José Luiz Vieira de. O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro - SP, v. 1 n. 1, p. 233-244, 2014.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A crise dos sete anos. Obras Escogidas: Tomo IV Psicología Infantil. Madrid: A. Machado Libros, 2006.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A Imaginação e a Arte na Infância**. Madri: Akal. 2009

WALLON, Henri. **Objetivos e métodos da psicologia**. Tradução de Franco de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. O papel do outro na consciência do eu. IN: **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 147-159, 1979.

_____. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento**. Petrópolis: Vozes, 2008.