

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE**  
**CURSO DE PSICOLOGIA**

**RENATA FONSECA DA CRUZ**

**O SHOW DA LUNA: UMA ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DE LUNA E  
JUPITER DIANTE DA DÚVIDA A PARTIR DE PIAGET**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

São Paulo

2024

RENATA FONSECA DA CRUZ

O SHOW DA LUNA: UMA ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DE LUNA E  
JUPITER DIANTE DA DÚVIDA A PARTIR DE PIAGET

Trabalho de Conclusão de Curso como exigência parcial para a graduação no curso de Psicologia sob orientação da Profa. Dra. Miriam Raquel Wachholz Strelhow.

São Paulo

2024

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Nosso Senhor Jesus Cristo, pois sem Ele, absolutamente nada do que vivi durante a graduação, inclusive ela mesma, seria possível. Até aqui, Ele me sustentou.

Em seguida, meus mais sinceros e amorosos agradecimentos à minha família: meu pai, Edmilson; minha mãe, Railda; e minha irmã, Rafaela, por sempre acreditarem em mim, me apoiarem e me ajudarem no que fosse preciso durante toda a minha vida.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Miriam Raquel Wachholz Strelhow, por ter embarcado comigo ao longo deste um ano, na jornada de pesquisar sobre a Luna e o Júpiter. O processo de escrever este trabalho não teria sido o mesmo sem as correções, comentários e orientações valiosas dela.

Agradeço ao meu namorado, Giovani Oliveira, que sempre acreditou que eu era capaz, mesmo quando eu duvidava de mim mesma.

Agradeço também a todas as minhas queridas amigas da PUC-SP. Cada uma teve um processo diferente, mas saber que todas estávamos passando pela mesma experiência e poder compartilhar sobre foi muito importante e reconfortante.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a Profa. Dra. Talitha Ferraz de Souza (*in memoriam*) por ter sido a primeira pessoa a acreditar no meu projeto e me orientar neste trabalho, mesmo quando ele ainda era apenas um projeto de pesquisa.

## RESUMO

CRUZ, Renata Fonseca. O Show da Luna: Uma análise dos comportamentos de Luna e Jupiter diante da dúvida a partir de Piaget. TCC – Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2024.

A infância é um período do desenvolvimento humano em que a criança pode brincar, aprender e tem o direito de ser protegida e cuidada pela sociedade. Os desenhos animados, por sua vez, são uma das possíveis formas para compreender este desenvolvimento infantil. Esta pesquisa qualitativa de análise documental teve como objetivo analisar os personagens Luna e Jupiter, do desenho animado “O Show da Luna!”, a partir da teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. Buscou-se, a partir da teoria Piagetiana, analisar em diferentes episódios os comportamentos dos personagens e como estes reagem diante da dúvida, além de identificar os recursos que utilizam para construir o conhecimento. Os resultados obtidos foram interpretados a partir da análise de conteúdo segundo Bardin (2016), com uso de categorias teóricas à priori: egocentrismo, capacidade de conservação, realismo infantil e fase dos porquês. Concluiu-se que os comportamentos de Luna e Júpiter refletem egocentrismo, realismo infantil e a fase dos porquês, características esperadas do período pré-operatório, enquanto a capacidade de conservação ainda está em desenvolvimento. Os personagens exploram sua curiosidade usando o método científico e o jogo simbólico para construir conhecimento, explicando fenômenos complexos por meio de analogias acessíveis ao público infantil. O estudo se concentrou na primeira temporada e em episódios específicos, sugerindo análises futuras para obter perspectivas adicionais sobre o desenvolvimento cognitivo dos personagens e destacando a importância de observações do comportamento infantil, além das representações em desenhos animados.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Infantil, Desenhos Animados, Piaget, Show da Luna, Perguntas Infantis.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>4</b>
<b>1.1 O conceito de Infância ao longo dos séculos até os dias atuais</b>	<b>4</b>
1.2 A história do estudo da criança na ciência	8
1.3 Piaget	9
1.4 Os períodos do desenvolvimento para Piaget	11
1.5 O período pré-operatório	13
1.6 Os desenhos animados	15
<b>2 MÉTODO</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Procedimentos de Coleta de Dados</b>	<b>17</b>
2.2 Procedimentos de Análise dos Dados	18
<b>3 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Egocentrismo</b>	<b>21</b>
3.2 Capacidade de conservação	24
3.3 Realismo infantil	25
3.4 Fase dos porquês	28
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>33</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

Durante a graduação, faz parte do desenvolvimento do estudante que estes sejam incentivados a desenvolver pesquisas e contribuir para o aumento do conhecimento teórico e científico em diferentes áreas. Desse modo, os graduandos – futuros profissionais formados – não só ganham em experiência acadêmica e científica, mas também promovem a ampliação do conhecimento por parte daqueles que poderão utilizar suas pesquisas.

Portanto, pensando na sempre presente necessidade de aprofundar o estudo da infância e da criança e na contribuição para o campo científico e prático, este trabalho buscou iniciar sua contribuição na área da saúde, especificamente no campo da Psicologia, a partir da relação encontrada entre três temas. A infância: conceitos e seu lugar na ciência; a teoria do desenvolvimento de Jean Piaget, a partir dos estudos sobre o estágio pré-operatório; e, por fim, os Desenhos Animados, cuja presença se dá na infância atual, por meio dos dispositivos digitais, desde os primeiros anos de vida (Pereira, 2020). Neste trabalho, foi escolhido trabalhar com a análise do desenho animado, O Show da Luna.

### **1.1 O conceito de Infância ao longo dos séculos até os dias atuais**

Criança, para a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, é considerada como sendo “todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (ONU, 1990). Ademais, a infância, na sociedade contemporânea, pode ser compreendida como um período do desenvolvimento humano em que a criança, sujeito de direitos, pode brincar, aprender e deve ser protegida (Viana, 2019), tendo esta infância o direito a cuidados e assistência especiais, de acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define como criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos, assegurando-lhe o direito a proteção à vida e à saúde, através de políticas públicas desde a gestação até o pleno desenvolvimento saudável, conferindo condições dignas de existência (Brasil, 1990).

Todavia, o conceito de infância e criança como é conhecido hoje foi construído ao longo dos séculos, de modo que, para Kramer e Leite (2015), citando Ariès (1948), a ideia de infância nem sempre existiu ou se existiu, não se dava da mesma forma como se compreende atualmente. Para as autoras, o conceito de infância estaria ligado às formas de organização da sociedade, ou seja, estaria marcado historicamente pelo contexto de mundo vigente em cada época.

Ariès (1986) descreveu a representação da infância na arte ao longo dos séculos. Ele observou que nos séculos X e XI os artistas não se detinham diante da imagem da infância, de modo que pôde concluir que eles a compreendiam como um período de transição. Isto é, que tão logo ultrapassado, era esquecido.

No século XII as crianças eram representadas como miniaturas de adultos, isto é, tinham feições adultas nos registros, mas corpos pequenos, desproporcionais à fisionomia. Já nos séculos XIII e XIV começaram a ser representadas crianças próximas ao que se vê na modernidade, tendo essas manifestações artísticas forte ligação com a religião cristã-católica e a representação, sobretudo, de Jesus Cristo: seu nascimento, sua família, sua infância. A partir dos séculos XV e XVI, a criança passou a ser representada não só na figura de Jesus Cristo, mas como personagens em uma vida cotidiana, na qual o conceito de infância não era ainda descrito, mas transpõe a ideia da criança misturada ao mundo adulto. No século XVII e XVIII, a “descoberta da infância” (Ariès, 1986, p. 65) se consolidou com a cristianização dos costumes, a concepção de que a criança tinha uma alma imortal, tal como os adultos e, sobretudo, com a preocupação com a diminuição da mortalidade infantil, marcado pelo começo das práticas mais eficazes de higiene, controle de natalidade e a descoberta das vacinas (Ariès, 1986).

É a partir do século XX, que se tem registros de que as primeiras leis sobre o Direito da Criança foram criadas e promulgadas a nível internacional (Gomes; Caetano; Jorge, 2008). Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança pela Assembleia Geral da ONU, em 1959 e a Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1990, a ideia de preservação da infância foi sendo construída de modo a se pensar meios de promover sua defesa (ibid.). No Brasil, segundo Kramer e Leite (2015), o processo histórico de construção do país produziu condições que marcam diferenças importantes na infância estudada por Ariès e na infância encontrada aqui. De acordo com Magalhães (2017), durante o período colonial, a atenção à infância era voltada à assistência oferecida pela Igreja Católica, mediante os Jesuítas, por

meio da tutela das crianças órfãs e das crianças indígenas – retiradas do seio familiar – para serem educadas segundo os preceitos do cristianismo. Também neste período, no que tange às particularidades da infância brasileira, esta foi marcada por fatores como,

“o legado dos padrões europeus de atendimento à criança; a adoção da roda dos expostos pelo movimento católico para abrigar crianças abandonadas; a instituição pelo governo do pagamento de amas-de-leite e criadoras para atender as crianças abandonadas na ‘roda’; o alto índice de mortalidade infantil devido às condições sanitárias precárias; as crianças brancas ricas do sexo masculino frequentavam os colégios religiosos para aprender latim e bons hábitos, e as negras eram direcionadas ao trabalho escravo; a adoção dos castigos corporais como maneira de educar as crianças, consideradas incompetentes e imperfeitas (Magalhães, 2017, p. 92).

Assim, apesar de existir uma concepção de infância, essa noção era fortemente influenciada e, sobretudo, se diferenciava, conforme a condição social, econômica e étnico-racial da criança em questão. Para mais, com a proclamação da República, a abolição da escravatura no Brasil e a situação econômica do Estado recente, que no momento da proclamação estava em queda, observou-se um aumento na criminalidade e no número de crianças nas ruas. Diante disso, o “Estado tutelava a criança pobre como se fosse delinquente e passava a ensinar-lhe ofícios” (ibid.), quando não a via como um problema social, que precisava ser submetido a um controle policial e judiciário. São nessas circunstâncias que se percebeu uma mudança das ações assistencialistas religiosas para ações de assistência de cunho social, que se refletiram na criação do primeiro Código de Menores em 1927; sendo a primeira lei brasileira dedicada à proteção da infância e da adolescência, o Código de 1927 previa que até completarem 18 anos de idade, crianças e adolescentes eram imputáveis penalmente. Para além disso, a lei rebaixava a criança pobre, e majoritariamente negra, a condição de “menor”, termo que evocava, principalmente, a ideia de “irregularidade” (Magalhães, 2017). O termo, cujas variações eram “menor carente”, “menor abandonado” e “menor infrator”, negava a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e os colocava numa posição de inferioridade, ligada à pobreza em que viviam.

Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, o Estado Brasileiro se viu obrigado a mudar as estratégias, a fim de tentar garantir os direitos em letra. Dessa forma, um primeiro passo foi a criação, em 1964, da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Sua função era criar e colocar em

prática uma política de bem-estar do “menor”, através dos órgãos a nível estadual, as chamadas Fundações Estaduais para o Bem Estar do Menor (FEBEMs) que faziam o contato direto com as crianças e adolescentes. Somado ao momento político e social em que vivia o país nesta época, manifesto pelo Golpe e o período da Ditadura Militar, um novo Código de Menores foi promulgado em 1979, reconhecendo as crianças, e também os adolescentes, como pessoas em desenvolvimento. Entretanto, nota-se que se tratava apenas de justificar a tutela do Estado sobre elas, marcada pelo controle e a vigilância (CFP, 2012), ainda mantendo o pejorativo termo “menor” em todo o vocabulário das políticas nacionais. Este novo Código, por sua vez, adotou a Doutrina da Situação Irregular, “que tinha por destinatários crianças e adolescentes considerados em situação irregular, em conformidade com ‘tipos abertos’ previstos naquela lei” (Leite, 2006).

O processo de redemocratização do Brasil e a promulgação da Constituição Federal de 1988 – conhecida como Constituição Cidadã – trouxeram o reconhecimento dos direitos constitutivos de cidadania, para todos os segmentos etários, incluindo crianças e adolescentes. Com isso, instituiu-se em substituição a *Doutrina da Situação Irregular*, a *Doutrina da Proteção Integral*, rompendo com paradigmas como os de assistencialismo e esclarecendo, a partir da primeira publicação do ECA, em 1990, a proteção integral e sem distinção de toda e qualquer criança e adolescente (ibid). Desde então, a maneira de se olhar para criança foi sendo transformada e estas foram sendo reconhecidas como cidadãos; sujeitos de direitos, em desenvolvimento, cuja responsabilidade por eles está a cargo da família, da sociedade e do Estado. A lógica, outrora punitiva e repressiva, passa a ser educativa e protetiva, revolucionando as concepções de infância e adolescência no Brasil (Passone; Perez, 2010).

Com base no exposto, percebe-se que a infância foi sendo compreendida a partir de diferentes perspectivas ao longo da história até os dias atuais. Compreender o conceito é uma tarefa complexa, haja visto que não houve um consenso ao longo dos séculos sobre o que é “infância” e sua definição é volátil conforme o contexto sócio-histórico-cultural. Dessa forma, estudar os comportamentos da criança durante a infância se torna relevante (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016), de modo a entender não só aspectos individuais e psicológicos, mas compreender as influências sociais, históricas e culturais que moldam esses comportamentos.

## 1.2 A história do estudo da criança na ciência

A partir do final do século XIX, muitos autores se debruçaram sobre o estudo científico da infância. Especificamente na área do Desenvolvimento Humano, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, direta ou indiretamente, também se tornaram foco de atenção com o surgimento de diferentes teorias. Destacam-se a seguir, alguns dos autores com grande influência na Psicologia do Desenvolvimento, não com pretensão de aprofundamento teórico nem de abrangência de todos, mas sim de exemplificar a importância do tema e estudos que surgiram.

Sigmund Freud, no início do século XX, dizia que a infância era importante para a formação da personalidade do sujeito. Segundo o autor e sua teoria, chamada de psicosssexual, o desenvolvimento infantil acontece em fases, sendo elas: fase oral, anal, fálica, de latência e genital (Freitas, 2023). Em sua teoria, Freud abordou que a fonte do prazer ou desprazer, para a criança, estava presente em diferentes zonas erógenas do corpo, que mudavam conforme esta se desenvolvia. Para ele, em cada fase, a criança encontra conflitos que são valiosos para a construção da personalidade adulta dela.

Dentro da Psicanálise, outros autores se dedicaram à infância e trouxeram contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano, como por exemplo, Anna Freud e Erik Erikson. Anna, filha de Freud, deu continuidade aos estudos do pai e fez acréscimos. De acordo com a autora, conhecida como mãe da psicanálise infantil, o desenvolvimento se dá como um contínuo e cumulativo processo, com avanços e regressos que acontecem de acordo com os desafios da vida (Fontoni; Fulgencio, 2020). Erikson, no fim do século XX, estruturou sua teoria também por fases, estas que estariam ligadas a períodos de crise, decisivas para o desenvolvimento. Segundo Erikson, cada fase teria uma crise sobre a qual o indivíduo teria a possibilidade de, a partir dela, adquirir habilidades e atitudes novas (Freitas, 2023).

Ainda no século XX, destaca-se Lev Vygotsky. Para ele, o desenvolvimento infantil se dava, não só, mas sobretudo, por meio do ambiente sociocultural no qual a criança estava inserida. A aprendizagem, nesse sentido, ocorreria por meio de uma mediação, na qual a linguagem é fator fundamental, entre um adulto e a criança, ou alguém mais experiente que ela. Quando a aprendizagem ocorre de

maneira adequada, ela impulsiona ciclos de desenvolvimento, que por sua vez, promovem novas possibilidades de se aprender (Davis *et al*, 2012).

Isto posto, nota-se que hipóteses sobre o desenvolvimento infantil foram postuladas, principalmente do século XX adiante. Outra contribuição para esta temática veio com o despertar da curiosidade de Jean William Fritz Piaget (1896-1980), um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, acerca do conhecimento. A partir da década de 1960, Piaget tornou-se grande referência no estudo do desenvolvimento infantil, especificamente em relação ao desenvolvimento cognitivo (Dolle, 1978). Devido à importância e impacto do seu trabalho foi o autor escolhido para embasar o aprofundamento teórico do presente trabalho.

### 1.3 Piaget

Em seus estudos em Paris, Piaget notou que era mais interessante pesquisar sobre o porquê as crianças dão respostas “erradas” e quais processos mentais as levam, em primeiro lugar, a dar respostas, do que se estavam certas ou erradas (Cevolane *et al*, 2017). Haja visto que as crianças ainda não haviam sido apresentadas aos mesmos fenômenos que um adulto, não eram capazes de dar respostas como as deles. Portanto, uma das diferenças entre Piaget e estudiosos de sua época, como Binet e Simon, é que o autor suíço acreditava que as pessoas aprendiam de forma qualitativamente diferente ao longo de seu desenvolvimento (ibid). Isso o levou a concluir que as respostas das crianças não estavam de fato “erradas”, mas eram características do período de desenvolvimento intelectual em que se encontravam.

Na primeira metade do século XX, ao desenvolver sua teoria, Piaget objetivou, mediante os estudos sobre epistemologia genética (Pulaski, 1986), compreender o conhecimento a partir de seus estados mais simples até os mais complexos. Conhecimento, para ele, tinha dois sentidos: um restrito e outro amplo, em que “o sentido amplo é o desenvolvimento e o restrito é o processo de aquisição na qual está a acomodação e a assimilação” (Forneli, 2021, p. 244).

Para entender como Piaget definiu estes dois conceitos, é preciso saber que ele chamou de *fatores internos* a maturação das pessoas e de *fatores externos* as ações do meio. De acordo com ele, nenhuma conduta é puramente fruto dos fatores internos, nem puramente fruto dos fatores externos. Em outras palavras, as ações das pessoas sofrem duas influências: de suas próprias estruturas mentais e do meio

em que vivem. Estas tendem a garantir um equilíbrio entre “os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação” (Piaget, 2011, p. 89). Partindo do pressuposto de que há uma interação entre os fatores internos e externos no comportamento das pessoas, segundo Piaget “toda conduta é uma *assimilação* do dado a esquemas anteriores (...) e toda conduta é, ao mesmo tempo, *acomodação* destes esquemas à situação atual” (ibid., grifo do autor).

Dessa forma, assimilar é incorporar uma nova experiência às estruturas mentais já existentes (fatores internos) e acomodar é modificar estruturas existentes para acolher uma nova experiência que, por alguma razão, não pode ser assimilada (fatores externos). Ou seja, a pessoa assimila o ambiente e o acomoda nas estruturas já existentes de seu conhecimento, modificando-as, se necessário, no sentido de alcançar um maior equilíbrio. A assimilação e a acomodação acontecendo em equilíbrio chama-se adaptação (Piaget, 2011).

Para o autor, os processos de *acomodar* e *assimilar* permitiriam a adaptação das pessoas ao meio, equilíbrio e reorganização da estrutura cognitiva e mental, tendo esses fenômenos a ocorrência desde o nascimento até a morte do indivíduo (Forneli, 2021). Assim, desde o nascimento, a criança por meio desses processos vai procurando comprovar as hipóteses que constrói ante aos acontecimentos da vida. Essas hipóteses, por sua vez, foram classificadas por ele e organizadas no que ficou conhecido como os períodos do desenvolvimento cognitivo humano. Com elas, Piaget trouxe compreensões e novos entendimentos sobre as pessoas, especialmente as crianças.

Na literatura (Cevolane *et al*, 2017; Correa, 2015; Forneli, 2021) encontram-se diferentes termos para se referir aos períodos postulados por Piaget. Neste trabalho, optou-se por trabalhar com estas nomenclaturas: período sensório motor; pré-operatório; operatório concreto; e operatório formal (Folquitto; Garbarino; Souza, 2023). Piaget observou e testou indivíduos de idades diferentes a fim de encontrar um padrão de comportamento entre as faixas etárias, classificando esses padrões encontrados por competências e níveis de progressão do indivíduo. Desse modo, ele descobriu que algo era central nos períodos: o egocentrismo, que era característico a todos os indivíduos (Cevolane *et al*, 2017). Em linhas gerais, o egocentrismo seria um pensamento voltado ao Eu, em latim *ego*, que diminui conforme a criança passa pelos processos de socialização (Cevolane *et al*, 2017; Schirmann *et al*, 2019).

Segundo Piaget, há uma continuidade do crescimento adaptativo que se dá em todos os seres vivos, inclusive, no desenvolvimento cognitivo do homem. Cada período do desenvolvimento evolui de maneira sequencial, emergindo daquele que o precedeu, por meio de uma reorganização do que foi adquirido, e tornando-se mais sólido a cada nova aquisição (Pulaski, 1986).

#### **1.4 Os períodos do desenvolvimento para Piaget**

O período sensório-motor, que vai do nascimento até os dois anos do bebê, Piaget concebe que é o mais primitivo do desenvolvimento, uma vez que as primeiras manifestações de inteligência do bebê aparecem nas percepções sensoriais e nas funções motoras. A capacidade do bebê de se adaptar ao mundo por meio de seus gestos, gritos e movimentos autorregulados o ajuda a interagir com as pessoas e coisas e, aos poucos, compreender que ele não é mais o centro de seu mundo, inconsciente do seu arredor, mas que ele faz parte de um universo amplo, externo a si.

Para Inhelder e Piaget, a inteligência sensório-motora se estrutura a partir de uma “organização espaço-temporal e pela constituição de objetos permanentes” (1982, p. 22-23). De acordo com os autores, o universo inicial dos bebês é um mundo sem objetos, em que estes seriam móveis e inconstantes, os quais apareciam e desapareciam. Assim, o bebê entre cinco e sete meses, vendo um objeto – como uma mamadeira – que é escondido por um anteparo qualquer ou deslocado para fora de seu campo de visão, começa a chorar reagindo como se “o objeto se tivesse desfeito” (ibid.). Adiante, com cerca de dez meses, o bebê já é capaz de procurar pelo objeto desaparecido, retirando o anteparo que o impede de acessá-lo ou revertendo a ação que o tirou de seu lugar primário. Com o desenvolvimento da inteligência sensório-motora, portanto, o objeto tende a se tornar permanente, ou seja, continua a existir para o bebê mesmo quando ele não o vê ou sofre um deslocamento.

O segundo período, que se inicia por volta dos dois anos do bebê e vai até os sete anos da criança, é chamado de pré-operatório. O período tem esse nome porque para Piaget, os pensamentos são ações que ocorrem na mente e o autor chamou esses pensamentos de *operações*. Segundo ele, o termo operações diz respeito a uma necessidade lógica (Pulaski, 1986) e a criança pré-operatória ainda não é capaz de ter esse tipo de raciocínio. Com um pensamento ainda egocêntrico,

a criança nesta fase só consegue interpretar as informações assimiladas mediante suas próprias experiências, necessidades e desejos, supondo que o mundo foi criado para si e seu ponto de vista é o único possível (Correa, 2015).

O terceiro período, operatório concreto, se inicia aos sete anos e vai até os doze anos da criança. Nele, as operações, isto é, o pensamento, adquire uma nova habilidade: “a de formular operações verdadeiras, que percebe como irrefutáveis e logicamente necessárias” (Pulaski, 1986, p. 40). Diferentemente da criança pré-operatória, cujo raciocínio lógico é primitivo, a criança operatória concreta é capaz de organizar os pensamentos de maneira sequencial e com um sentido racional, para além de sua percepção, uma vez que passa a ser mais sociável e menos egocêntrica, além de poder transpor o fundamento para situações reais (Cevolane *et al*, 2017) e estabelecer relações entre os conceitos que aprendeu, combinando as estruturas mentais já existentes em novas relações (Pulaski, 1986). O período é chamado de *concreto* porque embora haja uma certa lógica no pensamento, o raciocínio da criança ainda é limitado a sua própria experiência sobre o mundo, sendo ainda incapaz de encarar abstrações puras. Em outras palavras, a criança ainda é muito concreta e é deste adjetivo que se concebe o termo proposto por Piaget.

O quarto e último período se trata do operatório formal, compreendendo o período do início da adolescência em diante. Nele, a habilidade adquirida é a de “pensar e problematizar sobre questões completamente hipotéticas e abstratas” (Cevolane *et al*, 2017, p. 75), ou seja, o indivíduo que no período anterior pensava de maneira lógica, agora também tem o poder de pensar de forma abstrata, o que, segundo Pulaski (1986), seria pensar o pensamento, as ideias e as coisas concretas. O adolescente nesse período começa a considerar as questões hipotéticas e abstratas de modo a imaginá-las para além de seu conteúdo, tomando apenas sua forma. Ele, “pode seguir a forma do raciocínio ao mesmo tempo em que ignora seu conteúdo, razão pela qual as operações desse período são denominadas *formais*” (Pulaski, 1986, p. 41, grifo do autor).

Para Piaget,

“[...] ao considerar agora o mecanismo dessa construção, e já não somente sua extensão progressiva, constata-se que cada patamar é caracterizado por uma nova coordenação dos elementos fornecidos – já em estado de totalidades, aliás, mas de ordem inferior – pelos processos do nível precedente” (Piaget, 2013)

Em suma, compreende-se que de acordo com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, as conquistas que a criança faz no período anterior de desenvolvimento são incorporadas e reestruturadas de modo a constituir uma base para uma nova forma de funcionamento que é mais complexo e avançado. Essa base é o que dá sustentação para a criança avançar para os períodos subsequentes.

### **1.5 O período pré-operatório**

Este trabalho terá como foco o período pré-operatório, que como dito anteriormente se refere às operações, isto é, aos pensamentos, cuja característica lógica as crianças desta fase ainda não desenvolveram. A transformação do pensamento se dá, segundo Piaget, por meio do funcionamento simbólico (Pulaski, 1986), que começa a se desenvolver no período sensório-motor. Com este funcionamento, surge, entre outras coisas, a representação do objeto mesmo em sua ausência (permanência de objeto) e a linguagem falada. A partir disso, a criança pré-operatória desenvolve a capacidade de antecipar ações, simbolizar e nomear objetos, podendo criar e recordar experiências afetivas que ela viveu (Cevolane *et al.*, 2017).

Outro aspecto importante sobre este estágio se refere ao conceito de *conservação* que “diz respeito à capacidade de reconhecer que certos aspectos de um objeto ou pessoa permanecem constantes, a despeito das circunstâncias ou transformações que ocorram” (Pulaski, 1986, p. 61). Isto retoma a ideia de que o pensamento da criança pré-operatória é muito concreto, ou seja, é fundamentado em sua percepção e não nas possíveis transformações que podem ocorrer. Sua capacidade de generalização é primitiva e só começa a mudar a partir dos cinco anos, quando a criança desenvolve a habilidade de intuição. Segundo Piaget, o raciocínio da criança ainda é baseado nesta intuição, diferente da criança do estágio subsequente – operatório concreto – que é lógico e objetivo (Pulaski, 1986).

Neste sentido, nesta fase as crianças têm uma maior capacidade de percepção de estímulos e de recebimento de informações, se comparado ao período antecedente. Todavia, esses estímulos e informações são mais do que elas conseguem absorver no momento do desenvolvimento que se encontram, logo, de maneira adaptativa, as crianças buscam ampliar seus conhecimentos. Segundo Elkind (1982), é através das perguntas que as crianças dão sentido e organizam sua

experiência no mundo buscando compreendê-lo. Perguntar é, portanto, uma forma de “enfrentar intelectualmente o mundo” (ibid., p. 35).

Para Piaget, de acordo com Correa (2015), o surgimento da linguagem transforma o comportamento da criança em dois aspectos: afetivo e intelectual, destacando o pensamento. Com a possibilidade de se comunicar verbalmente, a criança evidencia seu pensamento espontâneo e egocêntrico, de lógica primitiva e porque tal, embaraçoso aos adultos que recebem os questionamentos.

As primeiras perguntas infantis começam aos três anos, quando a criança utiliza a linguagem adquirida para obter informações, a princípio para rotular as coisas e posteriormente, para manifestar aborrecimento ou frustrações. Na transição dos quatro para os cinco anos de idade, quando as indagações se tornam muito frequentes, as crianças se veem diante da possibilidade de perguntar sobre tudo e encontram nos pais a figura de um sabe-tudo. As perguntas nessa idade vão ao encontro de temas como a origem das coisas, a morte, os seres vivos e a finalidade de um fato ou coisa. Por volta dos cinco ou seis anos, chega ao fim a fase de indagação, e com ele, o tom das perguntas se dirige ao mundo físico, ou seja, quantidade, números, espaço e tempo. Aos sete anos a criança ainda pergunta, mas aproximando-se de um pensamento mais lógico, seus questionamentos são mais parecidos, em forma e conteúdo, aos questionamentos dos adultos (Elkind, 1982). Piaget (1999), portanto, diz que não há forma mais eficiente de se descobrir como uma criança pensa do que pesquisar e analisar suas perguntas.

Retomando a característica da criança pré-operatória de ser egocêntrica, serão expostos a seguir aspectos que decorrem desse egocentrismo infantil, que foram detalhados por Pulaski (1986):

A primeira característica se refere, baseado no ego centrado em si, a crença da criança pré-operatória de que os outros pensam, desejam e sentem como ela. A segunda é a suposição da criança de que ela pode controlar as forças da natureza. A autora cita que os vestígios desse comportamento infantil se encontram presentes até a fase adulta em atitudes supersticiosas tais como levar um guarda-chuva para garantir que não vai chover.

A terceira característica é a incapacidade da criança de se colocar no lugar de outra pessoa, percebendo e analisando o mundo apenas do seu ponto de vista. Em consequência, ela tem dificuldade de entender o ponto de vista do outro, tanto por um aspecto intelectual quanto emocional. Uma quarta característica envolve o

que Piaget (1999) chamou de *animismo*. De acordo com ele, o termo se refere “a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção” (p. 30). Dessa maneira, os objetos são vivos como ela e isso acontece porque a criança não tem, ainda, consciência de si mesma, logo, ela se confunde com o universo (Pulaski, 1986).

A quinta está ligada à anterior e é chamada de artificialismo, isto é, a criança pré-operatória julga que os fenômenos da natureza são criados por seres humanos, como por exemplo, os adultos com quem convive.

“A primeira tomada de consciência de Piaget acerca desse fenômeno resultou de ouvir certas perguntas de crianças que o sugeriam. ‘Quem fez o sol?’, ‘ Quem põe as estrelas no céu à noite?’, ‘O que faz a lua brilhar?’. Formulando essas mesmas perguntas às crianças descobriu que o sol e a lua tinham sido feitos por homens [...], ou por Deus, que se parecia muito com um homem” (Pulaski, 1986, p. 57).

Outra característica importante deste período é o realismo infantil. Nele, a perspectiva da criança é objetiva e absoluta, ou seja, o que é real para a criança na fase pré-operatória é certamente real, objetivamente, para todos ao seu redor. É desse conceito que se origina uma ideia importante de Piaget referente a este período: *o raciocínio sincrético*. Com um pensamento não baseado na lógica, a criança desta fase se baseia na contiguidade dos fatos e dos objetos, ou seja, que eles possuem uma relação causal porque ocorrem juntos, além de acreditarem que em tudo há uma razão e uma finalidade (Pulaski, 1986). Deste pensamento decorrem as associações, aparentemente, sem lógica das crianças.

## 1.6 Os desenhos animados

Os desenhos animados, por definição, são um conjunto de imagens que colocadas em sequência são entendidas pelo cérebro humano como um movimento (Bezerra, 2012). Apesar de inicialmente não terem sido criadas para o público infantil, as animações tomaram este universo, com a contribuição de grandes nomes como o de Walt Disney, e atualmente, “abrem mundos imagéticos, cheios de cores, formas, músicas e diálogos, refletor de novas referências estéticas e sensoriais que fascinam e encantam” (Pereira, 2020, p. 233-234) crianças do mundo todo e de diferentes faixas etárias.

Dessa maneira, os desenhos animados são uma fonte de entretenimento, prazer, aprendizado e desenvolvimento pessoal para a criança (Ribeiro, 2021), que

ao crescer num ambiente estimulador, vai se tornando cada vez mais curiosa e interessada neste mundo em que vive, o qual muitas vezes é representado mediante as fantasias nas animações.

No Brasil, os desenhos animados “De Onde Vem?” e “Peixonauta”, assim como “O Show da Luna!” abordam a temática da curiosidade infantil. No entanto, este último possui características que o destacam dos demais:

Tendo como público-alvo as crianças em idade pré-escolar, o desenho animado “O Show da Luna!” produzido pela Tv Pinguim apresenta Luna, uma criança de seis anos; seu irmão Júpiter, de cinco, e o animal de estimação deles, Cláudio – um furão. Em seu site, a produtora apresenta Luna como uma garota “completa e inegavelmente apaixonada por apenas uma coisa: ciência” (Tv Pinguim, c2016, tradução livre) e convida os telespectadores a se juntarem a ela e sua família na busca por respostas para o que está acontecendo ao seu redor. No começo de cada episódio, Luna e Júpiter se encontram diante de uma situação que a princípio não compreendem. Entretanto, eles buscam sempre uma explicação para o que está acontecendo. É através de suas perguntas, respondidas ao longo da trama, que as crianças exploram e descobrem mais sobre o que gostariam de saber e sobre o mundo.

Concebendo que o desenho animado é uma das formas possíveis para a compreensão do desenvolvimento infantil e diante da proposição de que a criança no estágio do desenvolvimento pré-operatório não aceita a ideia do acaso e concebe que para tudo há uma explicação, características estas que podem ser observadas nas personagens acima citadas, pretende-se responder às seguintes perguntas: como Luna e Jupiter se comportam quando não entendem sobre algo? De quais recursos eles se utilizam para esquivar-se da dúvida e obter o conhecimento?

Portanto, este trabalho tem como objetivo geral: analisar os personagens Luna e Jupiter, do desenho animado “O Show da Luna!”, a partir da teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, e, mais especificamente: verificar os conceitos Piagetianos de egocentrismo, capacidade de conservação, realismo infantil e a chamada “fase dos porquês” presentes nos comportamentos dos personagens; verificar os comportamentos dos personagens Luna e Jupiter quando estão diante da incompreensão sobre algo; e identificar os recursos que os personagens utilizam para solucionar suas dúvidas, a fim de, portanto, construir conhecimento.

## **2 MÉTODO**

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa de análise documental, no qual pretende-se analisar e compreender os personagens Luna e Jupiter do desenho animado “O Show da Luna!”, a partir da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. O Show da Luna! foi escolhido visto que seus personagens principais são crianças de seis e cinco anos, respectivamente, que expõem seus questionamentos e ativamente buscam respondê-los. Presume-se, portanto, que estejam dentro do período pré-operatório, proposto por Piaget e, assim, o desenho se mostra apropriado para os objetivos da pesquisa.

De acordo com Lima *et al* (2021), um documento pode ser definido como sendo “toda e qualquer fonte sem tratamento analítico” (idem, p. 41), ou seja, não se restringe a textos escritos, podendo incluir, portanto, imagens, vídeos, postagens em mídias sociais, filmes e séries ou desenhos animados. Assim, a análise documental como método tem por finalidade utilizar o documento como objeto de estudo a partir das questões de pesquisa. A escolha por uma descrição e interpretação dos dados de forma qualitativa e não quantificada (Godoy, 2020) se deu, pois, segundo Schiavini e Garrido (2018), a pesquisa qualitativa tem a capacidade de abarcar diferentes métodos, técnicas e instrumentos para compreender um fenômeno, propiciando uma maior exploração deste a fim de responder o problema de pesquisa.

### **2.1 Procedimentos de Coleta de Dados**

Para a realização deste estudo, os seguintes passos foram realizados: primeiro, uma leitura aprofundada da teoria de Piaget tendo como base e foco de leitura os conceitos apresentados pelo autor escolhidos para este trabalho: egocentrismo, capacidade de conservação, realismo infantil e fase dos porquês. Em seguida, foram assistidos todos os vinte e quatro episódios da primeira temporada do desenho animado em questão, “O Show da Luna!”, uma vez. A partir disso, tendo como ponto de partida a observação da relação do documento com as questões de pesquisa, foi realizada a seleção de sete episódios que mais se destacaram como possíveis para responder às questões e objetivos específicos, a saber: episódios um, dois, seis, nove, catorze, vinte e dois e vinte e quatro. Por fim, os episódios selecionados foram assistidos outra vez, observando-os minuciosamente, com

paradas para registros das cenas e análises a partir da teoria Piagetiana. O documento está disponível para livre acesso no site de vídeos YouTube, no canal intitulado com o mesmo nome do desenho e organizado em uma playlist contendo, ao todo, 26 episódios de aproximadamente 12 minutos.

## **2.2 Procedimentos de Análise dos Dados**

Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo segundo Bardin (2016), que propõe que seja feita tendo em vista três momentos: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Entretanto, de acordo com Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021) “não há fronteiras nítidas entre a coleta de informações, o início do processo de análise e a interpretação” (p. 104) de forma que é possível transitar entre as diferentes etapas ao longo do processo de pesquisa.

Neste trabalho, a pré-análise ocorreu a partir da exploração inicial do documento, isto é, se assistiu à primeira temporada de “O Show da Luna!” tendo como finalidade observar as impressões que o documento causou, num primeiro momento. Somando-se a isso, se fez a leitura dos textos de Piaget com aprofundamento teórico. Em seguida, para a exploração dos materiais assistidos, definiu-se categorias de análise a priori, ou seja, a partir da fundamentação teórica (Moraes, 1999). As categorias, portanto, foram: o egocentrismo, a capacidade de conservação, o realismo infantil e a fase dos porquês, identificadas nas unidades de análise, isto é, as falas dos personagens.

Por fim, se analisou os dados de modo a desvelar por detrás do conteúdo um novo sentido, buscando compreender os objetivos da pesquisa. A análise de conteúdo, portanto, foi preferida neste estudo porque este método de análise reconhece a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021), dando mais liberdade à interpretação subjetiva.

O recurso utilizado para fundamentar a análise dos dados foi a Teoria de Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget (1999) e suas implicações em conjunto com a fase de aquisição do conhecimento por parte da criança.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenho animado *O Show da Luna!* conta a história de Luna, uma menina de seis anos curiosa e apaixonada pela ciência. Com seu irmão mais novo Júpiter, de cinco anos, e Cláudio, seu animal de estimação, Luna descobre muitas coisas sobre o mundo em que vivem, como funcionam e o porquê. Tal qual uma cientista, título que a menina se auto refere em muitos episódios, Luna busca compreender o que está acontecendo ao seu redor através de processos e métodos muito comuns ao método científico. Assim como a observação dos fatos e eventos, formulação e verificação de hipóteses, apresentação dos resultados e formulação de novos problemas de pesquisa. Isto tudo sem deixar a ludicidade e a brincadeira típicas da infância e o uso do faz de conta.

Embora o desenho não deixe explícito o contexto histórico e social em que os episódios ocorrem, o primeiro episódio exibido de *O Show da Luna!* data do ano de 2014. Neste período, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), divulgou um relatório sobre a Situação Mundial da Infância (Unicef, 2014), cujos dados revelaram que ainda que haja leis e convenções sobre os direitos da criança, muitos destes continuam sendo violados, tal como o direito a proteção contra a exploração econômica. De acordo com o relatório, 15% de todas as crianças do mundo estão submetidas a trabalho infantil compulsório, o que infringe outros direitos diversas vezes citado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), a saber: o da educação e do desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social. Assim, apesar de toda luta mundial, observa-se que as definições sobre o ser criança na sociedade contemporânea, ainda que declaradas universalmente, têm distinções e complexidades quando se olha para aspectos mais individuais e, sobretudo, sociais.

Ariès (1986) trouxe a ideia de que o conceito da infância tal como ele se apresenta hoje nem sempre existiu e as contribuições de Kramer e Leite (2015) trazem percepções de que as transformações na história também mudaram a forma de ver a infância. Ademais, o movimento do Brasil não foi diferente: o país acompanhou, mesmo que lentamente, os progressos que caminharam em direção a um conceito da infância que promova o desenvolvimento adequado à criança.

Dessa forma, entende-se que a personagem de Luna se apresenta mais próxima da representação de infância para o que se acredita ser o ideal, do que para

o que se apresenta na realidade apontada pela Unicef. A menina, assim como seu irmão, tem suporte parental, uma casa com um grande jardim e tempo para explorar e aprender sobre o mundo em que vive enquanto brinca, sem outras preocupações. As crianças citadas no relatório, por outro lado, não têm a plena possibilidade de se desenvolverem no que se considera como contexto saudável.

Para Inhelder e Piaget (1982), é na primeira infância, quando a criança ainda não completou dois anos, que estruturas – chamadas sensório-motoras – dão origem às operações posteriores do pensamento e da inteligência da criança. A inteligência vem de ações que transformam os objetos e a realidade, de forma que o conhecimento que ela adquire nada mais é do que assimilação ativa e operatória do mundo e do contexto em que está vivendo. Para os autores, cada etapa do desenvolvimento é crucial: desde o seu nascimento, a criança vai passando por etapas em que cada período do desenvolvimento a prepara para o período seguinte de forma que o desamparo de uma etapa poderá ter como consequência o prejuízo, em certo nível, posterior.

É neste contexto que o desenho animado O Show da Luna! traz aspectos que mais se aproximam ao esperado para o desenvolvimento infantil saudável. Em cada episódio, Luna experiencia um desafio novo enquanto vive sua vida cotidianamente. Seja brincando no jardim com o irmão e seu animal de estimação, seja observando os adultos ao seu redor desempenharem atividades ordinárias como cozinhar e assar pão, a garota tem a possibilidade de usar sua inteligência para compreender e explicar os fatos, se desenvolvendo de maneira integral.

No que tange a possibilidade de exploração do mundo por parte da criança, Piaget (2011) propôs que a ação da criança supõe uma necessidade e quando esta necessidade é intelectual, isto é, é sede de conhecimento, é comum que se apresente em forma de pergunta. O que acontece, segundo o autor, é que a necessidade a faz agir, pensar e sentir por causa de um desequilíbrio cognitivo. Entretanto, ao responder à pergunta, a ação gerada pela necessidade para o equilíbrio é restabelecida. Assim,

“A cada instante, pode-se dizer, a ação é desequilibrada pelas transformações que aparecem no mundo, exterior ou interior, e cada nova conduta vai funcionar não só para restabelecer o equilíbrio, como também para tender a um equilíbrio mais estável que o do estágio anterior a esta perturbação” (Piaget, 2011, p. 6-7).

Nesse sentido, os episódios da primeira temporada de O Show da Luna! seguem o seguinte roteiro: primeiro, há um contexto que baseia a temática central, isto é, algo que Luna, seu irmão Júpiter e o furão Cláudio estão fazendo até que uma dúvida surge. Metaforicamente, é como se a turma estivesse percorrendo uma estrada até que de repente encontram um obstáculo e precisam passar por ele, sendo este a dúvida manifestada em forma de pergunta. Em alguns episódios, esta surge de Luna, noutros, inicialmente de Júpiter.

Em seguida, a menina se pergunta “O que está acontecendo aqui?” e uma vinheta animada toca com a letra:

*“Eu quero saber por que o gato mia? Verde por fora, vermelha por dentro é a melancia. Eu quero saber, não quero dormir. O que tá acontecendo eu vou descobrir. Eu quero saber pra que que serve a Lua? Eu tenho tantas perguntas, por que que a pulga pula? Eu quero saber, não quero dormir. O que tá acontecendo, eu vou descobrir.”*

Os episódios, então, seguem com os irmãos procurando descobrir maneiras de compreender a dúvida. Tanto Luna quanto Júpiter formulam hipóteses de possíveis respostas e mediante a experiência, da tentativa e do erro, vão descartando suas deduções. Num dado momento, seja para buscar a corroboração ou para descobrir a resposta final, Luna sempre propõe um faz de conta. Por exemplo, no primeiro episódio, “A Dança do Requebrado”, Luna quer descobrir porque as abelhas ficaram sobrevoando seu bolo de laranja. Desse modo, é por meio do faz de conta que todos viram abelhas e vão perguntar diretamente a uma dessas abelhas, que Luna tem sua dúvida sanada.

Segundo Piaget (2011), os interesses das crianças estão ligados numa relação de dependência com aquilo que conhecem e suas disposições afetivas. Dito de outra forma, o autor assume que a criança assimila o que vê e aprende e os acomoda nas estruturas já existentes de seu conhecimento, e as modifica, no sentido de alcançar um maior equilíbrio. Luna e Jupiter, confrontando o que já conhecem com o que aparece de novo, vão assimilando e acomodando a cada novo episódio. E no fim da aventura, restabelecem o equilíbrio perturbado pela dúvida.

Para responder aos objetivos do trabalho, a seguir serão apresentadas as categorias analisadas nos comportamentos dos personagens, a partir da teoria de Piaget.

### 3.1 Egocentrismo

Inhelder e Piaget (1982) definiram o egocentrismo infantil como sendo uma “dificuldade em advertir-se das diferenças dos pontos de vista entre os interlocutores, portanto em ser capaz de descentração” (p. 101). Dessa maneira, para os autores, as crianças fazem trocas sociais cooperativas umas com as outras, mas continuam com o pensamento centrado apenas no seu ponto de vista. Nessas trocas, que acontecem sobretudo durante a fase de socialização da criança, ela faz monólogos coletivos (Piaget, 2011), isto é, como se falasse sozinha com o seu ponto de vista, mas na presença dos outros. De acordo com o autor, não há uma mudança real no pensamento da criança após a troca.

Ao longo da primeira temporada de O Show da Luna, nota-se que os personagens frequentemente tomam atitudes egocêntricas. Luna, personagem principal, dita o ritmo do episódio com as decisões baseadas em sua própria perspectiva e em vários momentos – alguns abordados adiante – não considera o ponto de vista ou a opinião de seu irmão, Júpiter. Ainda que algumas dúvidas surjam pela curiosidade de Júpiter em compreender um aspecto do mundo, é Luna quem planeja as aventuras e as molda de acordo com seus interesses e desejos. Nesse sentido, antes da exploração da pergunta de fato ocorrer, Luna por vezes repete de maneira enfática “eu quero saber, eu quero muito saber!”, revelando aspectos do eu/ego presente na personalidade da personagem e evidenciando como os comportamentos dela são moldados sobre seu próprio eu (Piaget, 2011).

Também Júpiter, que é mais novo que a irmã, apresenta características da fase egocêntrica descrita pelo autor. Para Piaget, o egocentrismo intelectual da criança é causado por uma indiferenciação entre o mundo psíquico e o físico, de modo que ela é incapaz de pensar que as coisas poderiam ocorrer de maneira diferente do que pensa no momento (ibid.). O irmão de Luna, em muitos episódios, é capaz de olhar os fenômenos que se apresentam diante dele apenas pelo que ele consegue ver ou perceber, recorrendo com frequência a explicações mágicas para elucidar o que não lhe é possível conceber no momento.

No episódio “A Dança do Requebrado”, aos 1min 53s do vídeo, ao beber um suco, Luna percebe que este está azedo e procura mel para adoçá-lo. Não encontrando-o dentro de casa, a menina diz que vai procurar o mel no jardim, ao que Júpiter responde, aos 2min 34s: “mas *eu* não levei o mel para lá” (grifo próprio).

As falas de ambos os personagens demonstram atitudes egocêntricas: para Júpiter, se *e/le* não levou o mel ao jardim, o mel não pode estar lá. Aos 4min 30s deste mesmo episódio, ao observar uma abelha que foi embora e outra que voltou, Luna diz que são insetos diferentes porque a quantidade de listras não é igual. Para Júpiter, é a mesma abelha, tendo apenas trocado de roupa. Entretanto, sua irmã o nega e afirma ter certeza de que são abelhas iguais, desconsiderando o ponto de vista dele.

No segundo episódio da temporada, “O amarelo que ficou verde”, aos 1min 50s do vídeo, as crianças estão pintando com tinta líquida no jardim quando de repente, Luna pinta sobre o céu azul um sol amarelo. No entanto, com a mistura das tintas azul e amarela, o sol acaba ficando verde. A menina não compreende como pode ter pego com o pincel a cor amarela e no papel a cor seja verde. Embora Júpiter esteja dizendo que talvez ela tenha pego a tinta errada e Luna esteja vendo que esta hipótese parecia a mais provável naquele momento, ela não aceitou essa ideia facilmente.

No episódio catorze, “Cadê os marcianos?”, aos 7min 04s, as crianças estão no faz de conta de que estão em Marte e encontram um robô explorador. Curioso, Júpiter pergunta ao novo personagem se os marcianos estão dormindo, pois ainda não os havia visto. O menino recebe como resposta do robô que ele não havia visto nenhum habitante nativo e como um objeto explorador, só poderia falar daquilo que viu. Para Júpiter, o robô não procurou direito, haja visto que não lhe parece ser possível que não haja marcianos em Marte. Todavia, o fato de ainda não os ter visto não muda seu ponto de vista.

No episódio vinte e dois, “Luzinhas voadoras”, aos 6min 20s do vídeo, as crianças estão fazendo de conta que são vagalumes para descobrir porque estes insetos piscam. Júpiter questiona o porquê de terem parado tão longe dos outros vagalumes e os convida para se aproximarem para conversar. Luna, porém, diz que é exatamente isso que eles vão fazer: conversar. Desse modo, quando os amigos ainda não compreendem o ponto de vista dela, ela diz aos 6min 34s: “faça o que eu fizer e verão, vamos piscar!”. Essa fala evidencia que Luna crê que fazendo o que ela faz, todos verão o mundo como ela o vê.

No episódio vinte e quatro, “Sol vai, noite vem”, aos 3min 30s, a irmã mais velha de Júpiter diz que o sol fica no céu, depois de ele querer procurar pelo astro no jardim. Embora cientificamente esteja correta, Luna contrapõe os comentários de

Júpiter com afirmações das quais ela diz ter certeza, enfaticamente. Como dizem Inhelder e Piaget (1982), é como se Luna falasse sozinha, mas apenas na presença do irmão e do animal de estimação, Cláudio.

A atitude das crianças nestas cenas pode levar aos que assistem o desenho animado a acreditar que eles são egocêntricos no sentido comum da palavra, ou seja, que são crianças preocupadas somente com seu “eu”, sendo assim incapazes de se colocar no lugar do outro. Todavia, Piaget (1975) explica que egocentrismo para a teoria do desenvolvimento cognitivo não significa que a criança tem consciência do Eu, pelo contrário, quer dizer que ela confunde a si mesma com o mundo, sendo, na verdade, inconsciente de si mesma. Logo, quando as crianças têm atitudes egocêntricas, não o faz por acreditar simplesmente que são os únicos certos e todo o resto errado, mas por acreditar que suas crenças, opiniões e vontades estão compartilhadas com o mundo e, portanto, são iguais e indissociáveis.

### **3.2 Capacidade de conservação**

Diferente do adulto, o pensamento da criança além de egocêntrico, é irreversível. Os primórdios dessa irreversibilidade começam no período sensório-motor, com a noção de permanência de objeto. Neste período, é comum que uma criança ache que um objeto fora de seu campo de visão não exista mais. Isto acontece porque ela não é capaz de reverter a ação que tirou o objeto de sua frente.

Quando no período pré-operatório, embora compreenda que algo existe mesmo que não possa ser visto, a criança raciocina apenas sobre os estados dos objetos, sem considerar suas transformações (Piaget, 2011). A irreversibilidade, característica do período, se dá justamente por causa da centralidade do pensamento infantil, que por sua vez leva a uma incapacidade de conservar objetos. Dito de outra forma, é a reversibilidade que conduz a habilidade de conservar objetos.

Para Piaget (2011), é ela “que faz a criança compreender a conservação de uma quantidade ou de um conjunto em caso de modificação de sua disposição espacial” (p. 113), pois quando reversibilidade da ação já está internalizada na criança, é possível para ela compreender que a quantidade não varia só porque

ocorreu uma modificação, mas que esta se mantém. Essa habilidade, portanto, se desenvolve ao longo do tempo e só dá seus primeiros sinais aos sete ou oito anos.

Dessa forma, o que a criança pré-operatória apresenta é uma visão apenas da configuração e do estado do objeto, aquilo que ela concretamente pode ver, mas não das transformações que ocorrem.

No sexto episódio, “O que houve com a couve”, aos 2min 45s do vídeo, Luna está ajudando seu pai a colocar uma certa quantidade de couve numa panela para refogar. Entretanto, depois que ele traz a couve já refogada de volta para a mesa, a menina se assusta e se pergunta o que houve com a couve. Ela verbaliza que há somente um pouco, tendo o resto sumido.

Aos 9min 27s, neste mesmo episódio, durante o faz de conta em que as crianças descobrem a verdade, Cláudio – o furão que só tem falas neste momento de fantasia –, diz “ah, então aquela couve que estava na panela, é a mesma couve que está aqui agora”. Com esse comentário, nota-se que o desenho quis demonstrar como Luna e seu irmão estavam achando que a quantidade de couve mudou, apenas porque sua aparência física levava a esse entendimento. Todavia, foi somente após a explicação que elas compreenderam que apesar de aparentar estar em menor quantidade, o que houve com a couve foi somente a diminuição de seu tamanho espacial, em decorrência do processo de murchar, mas que a quantidade colocada por seu pai no início se manteve igual no resultado final.

A partir disso, pode-se dizer que Luna e Júpiter, com seus seis e cinco anos, são crianças cuja habilidade de conservar objetos ainda não está desenvolvida, o que é esperado para o tempo de desenvolvimento em que estão (Piaget, 2011). No período pré-operatório, as crianças estão mais inclinadas a se enganar com as aparências externas de um objeto, interpretando-o à forma como o podem ver.

### **3.3 Realismo infantil**

Piaget (1975), descreve o Realismo Infantil como sendo a fase da confusão entre o pensamento das crianças e as coisas. Segundo ele, a criança sendo realista acredita que seu pensamento está ligado ao objeto. Isto é, “seu realismo consiste em uma tendência espontânea e imediata a confundir o signo e o significado, o interno e o externo, assim como psíquico e físico” (p. 104).

Desse modo, num primeiro momento, a criança entende a sua representação do mundo como algo absoluto, ou seja, o objeto real e sua

representação são um só. Depois, ela passa a compreender que a representação dela é algo relativo a um ponto de vista, o seu. Assim, de acordo com Piaget, depois a criança compreende que há além do seu, outros pontos de vista possíveis. Para o autor,

“Na medida em que ignora a subjetividade de seu ponto de vista, acredita-se no centro do mundo, daí um conjunto de concepções finalistas, animistas e quase mágicas (...). Essas concepções testemunham por elas próprias a ignorância em que está a criança da existência de sua subjetividade” (Piaget, 1975, p. 107).

A criança, portanto, não se entende como sujeito subjetivo *ainda*. Diante disso, concebe que seu ponto de vista é igual ao dos outros e não se compreende como mais alguém único, cercado por outras pessoas únicas também.

Ela é realista, de acordo com Piaget (1975), porque projeta o conteúdo de sua consciência infantil no “real – nas coisas e nos outros” (p. 107). Não tendo consciência de sua subjetividade, ela se coloca num único plano, nesta confusão entre mundo interno e externo, de forma que para ela, não há diferença entre sua vontade e a do outro – todos pensam como ela.

Na obra referenciada, Piaget traz alguns conceitos relacionados ao realismo infantil como magia, artificialismo e animismo. No cenário do desenho animado sobre a vida de Luna e Júpiter, cabe destacar um destes conceitos, o animismo, uma vez que se observa nos personagens características deste.

Segundo o autor, o termo animismo “consiste em atribuir às coisas caracteres análogos aos que o espírito atribui a si próprio: a consciência, a vontade, etc” (Piaget, 1975, p. 193). De forma que, “em vez de conceber o sol como um objeto brilhante, quente, e dotado de movimento, o espírito realista o concebe como um objeto conscientemente brilhante, aquecendo-nos intencionalmente e movendo-se graças a uma vida própria” (ibid).

Na primeira temporada de O Show da Luna!, os animais, os astros, as plantas e até os alimentos, são dotados de consciência, vontade e intencionalidade. No primeiro episódio do desenho, “A dança do requebrado”, aos 4min 30s do vídeo, Luna percebe que a segunda abelha que viu em seu bolo no jardim não era a mesma abelha que havia visto da primeira vez. A menina comenta com o irmão que são abelhas diferentes por causa do aspecto das listras. Júpiter, por sua vez, crê ser a mesma abelha, sugerindo que ela apenas trocou de roupa. Aos 5min 00s, as crianças veem as abelhas voando no jardim e o irmão menor de Luna diz que os

insetos aparentam estar dançando balé, fazendo a menina se questionar se a primeira abelha contou às outras sobre seu bolo. Aos 7min 20s, o furão Cláudio faz sua primeira fala dentro do faz de conta. Aos 8min 49s, Luna afirma que as abelhas estão dançando para contar umas às outras sobre seu bolo.

Neste episódio, é possível perceber como o animismo se manifesta nos personagens. Às abelhas, insetos que agem na maioria das vezes por instinto, são conferidos aspectos como a troca de roupa, dança e a comunicação verbal. No faz de conta, recurso utilizado em todos os episódios do desenho, há a assimilação do mundo real ao mundo da criança, tornando cenários mais tangíveis. Além disso, é somente neste momento de fantasia que o furão Cláudio tem falas, evidenciando a atribuição de características humanas neste momento do desenho que é cercado por seres que ganham vida, vontade e intencionalidade.

No episódio seis, “O que houve com a couve”, aos 4min 56s, Luna separa três potes com sal, azeite e pimenta, chamando-os de pós mágicos. Para ela, foram eles que fizeram a couve encolher. Aos 5min 43s, quando o experimento que fez não dá certo, a menina questiona seu método e se suas escolhas tiveram influência sobre o resultado da experiência. Diante disso, Júpiter, que no episódio “O amarelo que ficou verde” havia assumido que a tinta era mágica, neste ele deduz que não são os pós usados pelo pai que conferem o resultado na couve, mas sim a cozinha – que inteira – é mágica. Este comportamento ocorre porque, de acordo com Piaget (1975), as crianças atribuem características humanas aos seres na medida em que estes precisam fazer parte na dinâmica das coisas. Para as crianças, os temperos não possuem vontade e intencionalidade por si só, mas sim porque precisam desempenhar uma função: naquele momento, encolher a couve.

No episódio vinte e quatro “Sol vai, noite vem”, aos 2min 50s do vídeo, observando o pôr do sol, as crianças notam como o astro “se esconde” e Júpiter deseja saber aonde ele vai, dizendo “e agora, como a gente vai saber aonde o sol se esconde?”. Quando Luna responde que o dia virou noite e que o sol deve estar escondido perto dali, seu irmão completa que não havia dado tempo de o astro ter ido para longe. Então, as crianças usam lanternas para buscar o sol dentro do jardim. Aos 3min 45s, embora afirme enfaticamente que a estrela está no céu, tal qual Júpiter, Luna acredita que mesmo lá, o sol está atrás de alguma coisa, dizendo tê-lo visto descendo por detrás de uma árvore. Para as crianças, o objetivo e o subjetivo estão ainda inseparáveis, bem como a ideia de movimento e vida. Dessa

maneira, Luna e Júpiter atribuem características animadas aos seres inanimados porque ao movimentarem-se, entendem que o movimento destes é intencional e suas atividades são conscientes.

### 3.4 Fase dos porquês

Como pessoa que nasce num mundo que ainda desconhece em muitos aspectos, a criança busca o tempo todo explicações para o que acontece não só consigo, mas também com aqueles com quem convive e com o ambiente ao seu redor. A fase dos porquês, abordada por Piaget em vários momentos em seus estudos, permite à criança, a partir da aquisição da linguagem, compreender e incorporar muito conhecimento sobre si, os outros e o ambiente (Inhelder; Piaget, 1982; Piaget, 2011). É por meio das perguntas que as crianças exploram causas e razões por trás dos fenômenos que observam.

Como já abordado no começo deste capítulo, agimos, pensamos e sentimos por causa de uma necessidade, que se manifesta a partir de um desequilíbrio em decorrência de uma modificação que acontece no ser. Na criança, a ação para voltar ao equilíbrio, quando a necessidade é intelectual, é a pergunta. De forma que a resposta satisfatória para ela fará com que esta ação gerada pela necessidade pare. Logo,

“Os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas já que estas tendem a completá-los em sentido de melhor equilíbrio” (Piaget, 2011, p. 7)

Desse modo, as crianças, desde os três anos, vão fazendo questionamentos conforme o interesse por um fato ou fenômeno se desperta e a quantidade de suas indagações continua a aumentar até cerca de sete anos (ibid.).

O desenho *O Show da Luna!* é, essencialmente, sobre perguntas de crianças. A primeira vinheta que toca, assim que o desenho começa traz a seguinte letra:

*“Esse é o show da Luna [...] Tudo o que é pergunta a Luna faz. Por que a luz acende? Cadê a estrela cadente? Por que a gente perde o dente? Será que existe duende? Dá pra andar de trás pra frente? Abacaxi não tem semente? Tudo o que é pergunta a Luna faz.”*

O trecho evidencia não só a essência do desenho, como os enredos que seguirão os personagens ao longo da temporada. Para este trabalho foram

escolhidos alguns episódios a fim de ilustrar os conceitos abordados, mas ao assistir o desenho os telespectadores se deparam com perguntas sobre animais e insetos, pigmentos de cor, agricultura, planetas, luas e estrelas, verduras, ciclo da água, dinossauros e gravidade. Luna e Júpiter demonstram curiosidade até por questões como de onde vem o cheiro de terra molhada, como os animais enxergam o mundo e como a massa branca e crua que veem na padaria vira o pão quentinho e saboroso que tanto gostam de comer.

Diante da dúvida, as crianças ativamente buscam por respostas. No desenho, os irmãos utilizam dois recursos. O primeiro é a experimentação. No episódio seis, “O que houve com a couve”, a fim de descobrir porque a hortaliça encolheu, Luna separa os três temperos usados por seu pai na cozinha e aos 5min 20s do vídeo ela diz “Cientistas, hora do experimento”. Em seguida, a menina coloca uma couve – que ela chama de “couve-teste” dentro de uma panela, deposita os temperos e deixa tudo à luz do sol, seu fogão natural. Para Luna, foram os temperos que fizeram a couve encolher, e esta é sua hipótese. No entanto, ao testá-la por meio do experimento, aos 5min 42s as crianças percebem que nada aconteceu.

No nono episódio, “Quatro luas para Luna”, no começo do vídeo Luna está explicando a Júpiter sobre como este satélite natural, embora uma só, tem quatro fases. Aos 2min 28s, o menino pergunta o porquê e Luna percebe que não sabe responder ao irmão, dizendo “Não acredito, eu não sei dizer porquê. Isso é um desastre para uma *cientista* chamada Luna”. Aos 4min 16s, vendo Júpiter balançar uma lanterna, ela lembra de um experimento usando uma caixa, uma bola e uma lanterna para visualizar as fases da lua.

Nos dois episódios é possível notar como as crianças, diante de uma inquietação causada pela pergunta, se utilizam do método científico. Através do contato direto com o objeto da dúvida – quando possível – Luna e Júpiter fazem a formulação e o teste de hipóteses. Mediante as tentativas, erros e acertos, as crianças exploram a realidade e aprendem com os fatos que se apresentam a partir das experiências. Para Luna, que se observa sempre com um bloco de anotações registrando seus resultados, cada novo episódio traz uma experiência melhor que a anterior, expressando a curiosidade e a vontade de encerrar o desconforto gerado pelo desequilíbrio.

O segundo recurso utilizado pelas crianças é o jogo simbólico, isto é, o faz de conta, que torna seres e objetos inanimados dotados de vida, na imaginação

delas. Também no episódio nove, após compreenderem como o fenômeno das fases da lua se dá, aos 5min 23s Júpiter pergunta quem no céu é a luz da lanterna que ilumina a lua. Luna responde que é o sol, mas a menina e o irmão não entendem como, mesmo à noite, a estrela pode prover luz ao satélite. Diante disso, Luna exclama: “Já sei do que vamos fazer de conta para entender melhor as fases da lua (...), a gente vai fazer de conta que era astronauta e vamos até o espaço pra conversar com a lua”.

No episódio vinte e quatro, “Sol vai, noite vem”, diante da dúvida sobre o paradeiro do sol quando já é noite, aos 4min 27s Luna faz um experimento usando uma bola e duas lanternas, a fim de simular o ciclo dia-noite para o irmão. A partir dessa experiência, eles descobrem que um dos lados da bola – aquele não iluminado pela lanterna – fica no escuro e a menina se pergunta se isto é o que realmente ocorre na terra. Dessa forma, aos 5min 23s, Luna propõe, como modo de descobrir suas respostas, fazer de conta que eram foguetes. Como tais, pretendem voar até o espaço para encontrar alguém que lhes diga o que cobre a luz do sol.

Através do faz de conta, as crianças podem perguntar diretamente aos seres e objetos acerca de suas dúvidas e obter respostas deles. No final de cada episódio, Luna, Júpiter e Cláudio sempre representam ludicamente aquilo que aprenderam na forma de um show, do qual são personagens. Portanto, o jogo satisfaz os desejos dos personagens, que diante dos meios que têm disponíveis, só realizam suas vontades por meio de uma representação. Para Inhelder e Piaget (1982), o jogo simbólico é uma forma de a criança adaptar a realidade ao eu, de maneira que ela precisa do jogo para seu equilíbrio tanto afetivo quanto intelectual.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este trabalho, a fim de responder aos objetivos da pesquisa, foram selecionados quatro conceitos propostos por Piaget, especificamente no período pré-operatório, como categorias à priori, de modo a exemplificá-los a partir da análise documental do desenho animado “O Show da Luna!”. Com este método, buscou-se compreender os personagens Luna e Júpiter a partir da teoria Piagetiana. Acredita-se que desse modo foi possível alcançar uma melhor compreensão tanto da teoria de Piaget como do desenho animado selecionado, uma vez que estudos documentais como a análise de desenhos se mostram como uma oportunidade eficaz de aprendizagem, e de ilustração de teorias sobre o desenvolvimento humano.

Os desenhos animados, sobretudo, trazem representações da infância em determinados contextos sociais, históricos e culturais e são fontes valiosas para se observar como o comportamento infantil se dá nas diferentes épocas em que são produzidos. Com isso, alguns episódios de um desenho animado, “O Show da Luna!” estão exemplificando os quatro conceitos escolhidos, Ao assisti-los, observou-se como os comportamentos dos personagens confirmam que estão no período pré-operatório conforme a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget.

Diante das análises, compreende-se que o que Piaget chamou de egocentrismo, realismo infantil e fase dos porquês esteve presente nos comportamentos dos personagens, como acima explicitado. No entanto, a capacidade de conservação, como o próprio autor postulou em seus estudos, não foi reconhecida nas características de Luna e Júpiter, senão ainda em desenvolvimento, visto que a maturação dessa habilidade não ocorre na idade em que as crianças do desenho se encontram ao longo dos episódios assistidos. Cabe destacar que foram identificados nos episódios mais exemplos de egocentrismo, evidenciando ser uma característica central e bastante presente nessa fase da infância, também fortemente representada no desenho analisado.

Além disso, observou-se que diante da incompreensão sobre algo, Luna e Júpiter utilizam o método científico e o jogo simbólico como recursos para construir conhecimento. A curiosidade das crianças e sua vontade de saber o porquê das coisas as conduziram, ao longo da temporada um, a colecionar diversos aprendizados. Em todos os cenários de faz de conta, os fatos e fenômenos são

explicados com analogias que aproximam o desconhecido da realidade dos personagens e do público-alvo do desenho, isto é, crianças de um modo geral. Nesse sentido, por exemplo, abelhas *dançam*, pigmentos de cor se *abraçam*, couves murcham no vapor como numa *sauna* e vagalumes piscam para fazer *amizade*.

Este trabalho contou com recortes de O Show da Luna!, a começar pela decisão de utilizar somente a primeira temporada do desenho animado e, em seguida, selecionar alguns episódios, isto é, aqueles que melhor exemplificavam os conceitos de Piaget. Desse modo, novos estudos sobre esta temática, podem abordar os conceitos de desenvolvimento sob a luz de outros episódios do desenho, podendo contribuir com diferentes aspectos e exemplos.

Ainda, Luna em alguns episódios termina suas descobertas trazendo novos questionamentos. Dessa maneira, a partir dos resultados e das análises apresentadas nesta pesquisa, alguns outros temas podem ser investigados: Os irmãos, embora dentro do período pré-operatório, têm idades diferentes, logo, como se daria o desenvolvimento cognitivo deste período tendo em vista a diferença de idade? Existe evidências de uma transição para o pensamento operatório em Luna? Se sim, como esse processo é evidenciado pelas falas da personagem ao longo do desenho? Ao assistir o restante das temporadas, que outras características descritas por Piaget, acerca do desenvolvimento infantil, seriam encontradas nos personagens?

Este exercício de pesquisa, possibilitou ampliar o olhar como pesquisadora para que futuras análises possam ser feitas também com crianças, para além de suas representações nos desenhos animados, através da observação de seus comportamentos e interações reais.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, DELGADO, Ana Cristina Coll, TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudos Da Infância, Estudos Da Criança: Quais Campos? Quais Teorias? Quais Questões? Quais Métodos?** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103–122, 2016. DOI: 10.5216/ia.v41i1.36055. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/36055>. Acesso em: 15 set. 2023.

BARDIN, Laurence. Terceira Parte: Método. In: BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. p. 123-187.

BEZERRA, Larissa Rogério. **História do desenho animado e sua influência na formação infantil**. In: Encontro Cearense De História Da Educação (Eche), 11. Encontro Nacional Do Núcleo De História E Memória Da Educação (Enhime), 1. 2012, Fortaleza. Anais. Fortaleza: Impreco, 2012. p. 1182-1195.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 01 maio 2024.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. **Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021.

CEVOLANE, Lucas et al. **Desenvolvimento humano: um esboço da perspectiva de Jean Piaget**. Rev Dimensão Acadêmica, v. 2, n. 1, p. 63-78, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referência Técnica para Atuação de Psicólogas(os) em Programas de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto**. Brasília, DF. Setembro de 2012.

CORREA, Cristia Rosineiri Gonçalves Lopes. **Os porquês da criança na psicologia genética de Piaget e na psicanálise e a dificuldade de aprendizagem**. Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica, v. 18, p. 289-303, 2015.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho, RIBEIRO, Marilda Pierro de Oliveira, RACHMAN, Vivian Carla Bohm. **Abordagens vygotkiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula**. Psicol. educ., São Paulo, n. 34, p. 63-83, jun. 2012. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752012000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 29 set. 2023.

DOLLE, Jean Marie. **Para compreender Jean Piaget: Uma Iniciação à Psicologia Genética Piagetiana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ELKIND, David. **Crianças e adolescentes: Ensaio interpretativo sobre Jean Piaget**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FOLQUITTO, Camila Tarif Ferreira, GARBARINO, Mariana Inés, SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho. **Psicologia do Desenvolvimento: Teorias E Práticas Contemporâneas**. Rio de Janeiro: LTC, 2023. E-book.

FONTONI, Marcos Roberto; FULGENCIO, Leopoldo. **Anna Freud: uma desenvolvimentista quase esquecida**. *Estud. psicanal.*, Belo Horizonte, n. 53, p. 129-142, jun. 2020. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-34372020000100015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372020000100015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 set. 2023.

FORNELLI, Patricia Marques. **O Desenvolvimento Infantil Segundo Piaget, Vigotsky e Wallon**. *Revista SL Educacional*, v. 26, n. 3, p. 240, 2021.

FREITAS, Michelli. **Exemplos e Teorias do Desenvolvimento Infantil**. IEAC: Instituto de Educação e Análise do Comportamento, c2023. Disponível em: <https://blog.ieac.net.br/exemplos-e-teorias-do-desenvolvimento-infantil/>. Acesso em: 17 set. 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. *Rev. adm. empres.*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Junho de 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 1 nov. 2022.

GOMES, Ilvana Lima Verde; CAETANO, Rosângela; JORGE, Maria Salete Bessa. **A criança e seus direitos na família e na sociedade: uma cartografia das leis e resoluções**. *Revista Brasileira de Enfermagem*, [S.L.], v. 61, n. 1, p. 61-65, fev. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672008000100009>.

INHELDER, Barbel; PIAGET, Jean William Fritz. **A psicologia da criança**. 7. ed. São Paulo. Difusão Editorial SA, 1982.

KRAMER, Sonia. LEITE, Maria Isabel. **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. 12ª Ed. Papirus Editora, 15 de abril de 2015.

LEITE, Carla Carvalho. **Da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral: aspectos históricos e mudanças paradigmáticas**. In: *Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, nº 23, p.93-107, jan./jun. 2006.

LIMA, Eduardo Brandão. OLIVEIRA, Guilherme Saramago. SANTOS, Adriana Cristina Omena. SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise Documental como percurso metodológico na Pesquisa Qualitativa**. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356/1451>. Acesso em: 26 out 2023.

MAGALHÃES, C. M. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola**. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81 - 142, 2017. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017081>. Acesso em: 1 maio 2023.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 24 set. 2023.

\_\_\_\_\_. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 set. 2023.

O Show da Luna. Pinguim Content, c2016. Disponível em: <https://pinguimcontent.wixsite.com/tvpg/earthtoluna?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2023.

PEREIRA, Michele Marques. **Percepções sobre os desenhos animados na primeira infância e a mediação parental**. In: VIANA, Claudemir Edson e outros. Cultura infanto-juvenil na perspectiva da Educomunicação. São Paulo, novembro de 2020: ABPEducom. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/publicacoes/index.php/portal/catalog/book/26>. Acesso em: 16 set 2023.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. **Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, [S.L.], v. 40, n. 140, p. 649-673, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742010000200017>. Acesso em: 27 set. 2023.

PIAGET, Jean William Fritz. **A elaboração do pensamento: intuição e operações**. In: PIAGET, Jean. A Psicologia da Inteligência. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editoras Vozes, 2013. p. 166-210. E-book.

\_\_\_\_\_. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro. Editora Record, 1975.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento Mental da Criança**. In: PIAGET, Jean. Seis estudos da Psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 1999. p. 13-65.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro. Editora Forense Universitária, 2011.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

RIBEIRO, E. F. **As influências dos desenhos animados no desenvolvimento infantil**. 2021. 32 – Centro Universitário UNIFAAT, São Paulo, 2021.

SCHIAVINI, Janaina Mortari; GARRIDO, Ivan. **Análise de Conteúdo, Discurso ou Conversa? Similaridades e Diferenças entre os Métodos de Análise Qualitativa**. Revista Adm. Made, v. 22, n. 2, p. 01-12, 2018.

SCHIRMANN, Jeisy Keli et al. **Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget**. In: VI Congresso Nacional de Educação. 2019.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **The State Of The World's Children 2014 In Numbers**, 2014. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2014>. Acesso em: 14 fev. 2024.

VIANA, Marcos Alan. **Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento**. Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 47-68, fev. 2019. ISSN 2447-1798. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/203>. Acesso em: 21 abr. 2023.