

Uma palavra pode valer mil imagens

Cláudia Pimentel

Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal

Vera do Vale¹

Catarina Morgado

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

RESUMO

A sociologia da infância veio abrir um novo entendimento quanto à forma como as crianças são vistas. Estudos no campo das pedagogias (Oliveira-Formosinho & Kisimoto, 2013; Vasconcelos, 2009) evidenciam que as crianças conquistaram um estatuto de competência, sofisticação nas suas formas de comunicação e participação nas próprias culturas de pares, extraindo e apropriando-se, de modo criativo, da cultura dos adultos.

Com base na narração da *História da Carochinha*, foram analisados os desenhos produzidos por crianças, em idade pré-escolar, de dois jardins de infância, com o objetivo de identificar e analisar os diversos elementos da gramática visual, explorando os efeitos da narração de uma história (com e sem imagens), na produção gráfica da criança e identificar os traços ou atributos desenvolvimentais do desenho.

As crianças foram divididas em dois grupos (A e B), sendo ambos expostos à narração da história, sem imagens, em contexto de sala. Aos pais do Grupo A foi solicitado que narrassem, igualmente sem imagens, a mesma história, em casa. Aos pais do Grupo B, foi disponibilizada uma versão *online*, de modo a poderem narrar a história com recurso a imagens. Novamente em contexto de sala, foi pedido a todas as crianças que recontassem graficamente a história.

A análise dos desenhos produzidos pelas crianças evidenciou a influência da exposição a referências gráficas estereotipadas na liberdade criativa, na primeira infância, nomeadamente no que respeita à personificação das personagens e à inclusão de elementos da paisagem não descritos na história narrada.

Palavras-chave: Cultura visual; Educação; Fases do desenho; Histórias tradicionais; Infância.

ABSTRACT

The sociology of childhood opened a new understanding of the way children are seen. As shown by several studies in the field of pedagogy (Oliveira-Formosinho & Kisimoto, 2013; Vasconcelos, 2009), children have achieved a status of competence, sophistication in their forms of communication and participation in their own peer cultures, extracting and appropriating, in a creative way, the culture of adults.

Based on the narration of “História da Carochinha”, the drawings produced by preschool children from two kindergartens, with the aim of identifying and analyzing the various elements of visual grammar, exploring the effects of telling a story (with and without images) on the child's graphic production and identifying the developmental traits or attributes of the drawing.

Children were divided into two groups (A and B), both exposed to the narration of the story, without images, in a classroom context. The parents in Group A were asked to narrate, without images, the same story, at home. An online version was made available to parents in Group B, so they could narrate the story using images. Again, in a classroom context, all children were asked to graphically retell the story. The analysis of the drawings produced by the children highlighted the influence of

¹ Endereço de contacto: vvale@esec.pt

exposure to stereotypical graphic references on creative freedom in early childhood, particularly regarding the personification of characters and the inclusion of landscape elements not described in the narrated story.

Keywords: Drawing phases; Education; Infancy; Traditional stories; Visual culture.

1. Introdução

Na educação de infância o desenho é, proficuamente, explorado, embora nem sempre seja completamente compreendido. Estudar o desenho não deve circunscrever-se aos especialistas em arte ou psicologia, mas ser oportunidade de partilha pluridisciplinar. Pensar ecologicamente o desenvolvimento humano é, nas palavras de Bronfenbrenner (1996), responsabilidade e compromisso de uma sociedade. Estudar o desenho abre portas à compreensão da percepção da criança no referente à sua relação com o ambiente, convertendo-o num dos elementos essenciais à plenitude do desenvolvimento e da aquisição de competências.

Nem todos os ambientes contribuem positivamente para uma pedagogia visual. Deparamo-nos, frequentemente, com padronizações que se tornam evidentes em diversos aspectos: as decorações são, muitas vezes, “cristalizadas” no que respeita ao entorno físico; as práticas pedagógicas interferem no imaginário das crianças, pois, talvez, instintivamente, o adulto intervenha corrigindo e condicionando a produção gráfica e figurativa da criança. Neste campo, as educadoras de infância detêm um papel fundamental: o da transferência estética.

A criança utiliza o desenho como veículo comunicacional, seja ele de expressão, de diversão, de exercício motor ou de mera descoberta e exploração ilimitada de si e dos outros, num exercício sinestésico que se pretende prazeroso. É através do desenho que são exteriorizados sentimentos, ideias e desejos, criando uma conexão entre o real e o imaginário singular da criança.

O desenho é categorizado nas atividades molares, pois, na perspetiva de Bronfenbrenner (1996), é uma atividade com complexidade variada e contínua (sobretudo na primeira infância), possuindo um significado ou uma intenção.

O ato de desenhar é, no entanto, complexo e envolve múltiplos processos, tais como a percepção (Luquet, 1969; Piaget & Inhelder, 1993), a memória visual (Wilson, 1997) e a memória processual (Darras, 1996), para além dos aspectos expressivos e culturais.

Importa relembrar que Luquet não entendia a cultura como fator primordial no desenvolvimento do grafismo, mas considerava o real como correspondendo aos objetos percebidos e desenhados de acordo com a realidade. Este facto encontra-se bem patente na teorização das fases do grafismo que o autor definiu, com ponto de partida no *Realismo*.

A primeira infância surge como momento crucial de aquisição e desenvolvimento da linguagem visual. Vygotsky (1998) defendeu que a linguagem representa uma ferramenta na mediação do pensamento, o que sugere que as artes visuais podem funcionar de maneira idêntica, e que as representações visuais das crianças estão mais intimamente ligadas ao pensamento do que a linguagem verbal.

Lowenfeld (1977) e Kellogg (1985) consideram que existem etapas fundamentais do desenho comuns a todas as crianças, embora cada criança apresente um ritmo diferente de concretização dependente do meio social e da educação. Estes fatores irão influenciar a imaginação da criança e a construção de um “modelo interno” que lhe permitirá desenhar o objeto como prolongamento e manifestação da sua representação mental (Luquet, 1969). A exposição da criança a vários tipos de imagens, sejam elas pintura, escultura, fotografia ou objetos artesanais, permite que crie a memória dos múltiplos repertórios visuais que, a seu tempo, poderão traduzir-se em linhas, formas e cores, independentemente dos materiais que possa ter à sua disposição. Conjugando o mundo visível e vivenciado com o imaginário, a criança permite-se explorar e expandir as suas fronteiras, funcionando o desenho como um dos veículos ao serviço do exercício da imaginação (Vigostky, 1998).

2. O grafismo infantil

A alvorada do estudo do grafismo infantil situa-se no século XIX, altura em que diversos investigadores analisaram o desenvolvimento das crianças com base nos desenhos e conceberam diversas teorizações pedagógicas que permitem desvendar alguns dos elementos gráficos presentes na representação visual. A Tabela 1 resume, sucintamente, os autores que, após se terem dedicado a este tema, justificam a opção teórica que suporta a análise dos desenhos que constituem a amostra do presente estudo.

Tabela 1. Etapas do grafismo e autores

Etapas do grafismo e autores				
VIGOTSKY (1930) Baseado em Kerschensteiner (1914)	LUQUET (1969)	LOWENFELD (1976)	PIAGET (1976)	BERSON (2006)
Representações esquemáticas (3-4 anos)	Realismo Fortuito	Rabiscação desordenada ou garatuja: 1-Rabiscação Longitudinal 2-Rabiscação	Garatuja: (1-4a) 1-Desordenada 2-Ordenada	Estádio Vegetativo Motor (18 meses)
Surgimento da forma e da linha (5-9 anos)	Realismo fracassado	Figuração Pré- esquemática	Pré- Esquematismo	Estádio representativo (2/3 anos)
Representação verossímil (10-15 anos)	Realismo intelectual	Figuração Esquemática	Esquematismo	Estádio comunicativo (3-4 anos)
Representação plástica (11-14 anos)	Realismo visual	Figuração Realista	Realismo	
			Pseudo Naturalista	

Em modo de síntese, destacam-se diversos autores. Luquet é reconhecido como pioneiro na análise dos estádios de desenvolvimento do desenho infantil, embora Vigotsky faça uma análise, na sua obra de 1930 (imaginação e criatividade na infância), dos estudos efetuados por Kerschensteiner em 1914. Vigotsky e Kerschensteiner são dois autores russos cujas obras só tiveram tradução noutras línguas muitas décadas depois. Outro autor em destaque é Piaget que, à imagem de Luquet e não inesperadamente, adota uma perspetiva cognitiva na análise do desenho na infância, preconizando uma progressão de etapas de desenvolvimento do desenho infantil que evidenciam, a seu ver, a emergência e transformação das competências intelectuais da criança. Por fim, Marthe Berson pela relevância que atribui ao desenho nos primeiros anos de vida, nomeadamente ao rabisco ou garatuja.

Marthe Berson (2006, citada por Mèredieu, 2006) dá grande destaque à Evolução do Rabisco. Começa por referir o *Estádio Vegetativo Motor* (18 meses) em que a criança rabisca formas circulares (arredondadas, convexas ou alongadas). Os rabiscos ou garatujas são as primeiras manifestações das crianças no papel, a “pré-história” do desenho. Segundo Mèredieu (2006), os rabiscos expressam o ritmo biopsíquico próprio de cada criança, emergindo com a aprendizagem da marcha e do equilíbrio; a criança desenha por prazer, mas simultaneamente, desenha investindo algo motor, rítmico e de aprendizagem (Derdyk, 1989). No estádio seguinte, o *Estádio Representativo* (2/3 anos), a criança já levanta o lápis e ocorrem formas mais isoladas, ou seja, ela passa do traço contínuo para o descontínuo. Observam-se, assim, as primeiras tentativas de produzir objetos e comentários verbais acerca do desenho. Já no *Estádio Comunicativo* (3/4 anos), a criança percebe que é capaz de traçar, levantar e baixar o lápis, o que a torna capaz de elaborar traços mais ricos, com mais

detalhe e complexidade. Nesta fase, surge a irradiação e emerge o desenho do girino. Ocorre, também, a imitação da escrita do adulto, o que significa que a criança procura a comunicação com os outros através da escrita fictícia.

Tal como anteriormente referido, Luquet (1969) foi um dos pioneiros no estudo do desenho infantil e dos primeiros a distinguir as grandes etapas do grafismo infantil. Analogamente a Piaget, o seu trabalho baseia-se na perspetiva do desenvolvimento cognitivo. Contudo, para Piaget, a evolução do desenho infantil não é uma dimensão ou elemento que exprime, *per se*, uma etapa ou período do desenvolvimento intelectual da criança; representa, antes, a evolução das competências intelectuais da criança, que irão produzir mudanças nos atributos e qualidade do desenho infantil.

A terminologia que Luquet utiliza está subordinada à noção de realismo. Apesar disso, Dubuffet (s/d, citado por Mèredieu, 2006) considera que não é uma noção muito conseguida, uma vez que a sua análise não explica o nascimento da representação figurativa, nem a passagem de um estádio ao outro. Além disso, para Luquet, cada etapa do desenho é considerada como um percurso preparativo para as seguintes. Cada uma delas é considerada como um degrau na ascensão da representação correta das coisas, sendo representativa de uma figuração adequada do real (Mèredieu, 2006).

Na fase inicial da produção gráfica, designada por *Realismo Fortuito*, a criança desenha por imitação e repete por prazer. Do fazer involuntário, a criança passa à intencionalidade, quando descobre as semelhanças entre o objeto desenhado e o seu próprio traçado (Mèredieu, 2006).

Posteriormente, a criança procura estabelecer uma relação com a vivência adulta, mas para que o desenho alcance as suas intenções realistas, são experienciados obstáculos. No decurso deste período, a criança preocupa-se em representar cada objeto de modo distinto. Testemunhamos alguma não coordenação de ações e pensamentos, facto que condiciona o agrupamento dos elementos do desenho (Suzuki et al., 2021) e justifica a denominação do estádio: *Realismo Fracassado*.

No estádio seguinte, *Realismo Intelectual*, o desenvolvimento intelectual da criança permite agora que se manifeste para além do concreto, desenhando o que já internalizou, o que já sabe e conhece (Suzuki et al., 2021). Para Luquet, nesta etapa, as imperfeições, ou erros, são essenciais para que a aproximação com a realidade ocorra, pois é através destes que a criança consegue chegar aos objetos realistas. No último estádio ou período, denominado *Realismo Visual*, ocorre a descoberta da perspetiva e observa-se o abandono das estratégias adotadas em etapas anteriores, em que a transparência dá lugar à opacidade.

Piaget (1976), apesar de ter Luquet como referência primordial, apresenta uma classificação baseada em fatores mais positivos, correspondentes aos sucessos/conquistas da criança na representação gráfica. Segundo Piaget, o desenho infantil evolui em cinco fases, que correspondem às etapas do desenvolvimento cognitivo, preconizadas pelo autor. A primeira delas é a *Garatuja*, que se subdivide em: *Garatuja Desordenada* e *Garatuja Ordenada*, correspondendo aos períodos do Estádio Sensório-Motor (1 - 4 anos) e parte do Pré-Operatório (4 - 7 anos).

As teorias de Piaget (1976) e Luquet (1969) são, no que diz respeito a este período, muito semelhantes: para ambos, nos primeiros anos de vida, a criança desenha por prazer, mais interessada pelos movimentos que executa e menos pelo desenho, motivada pelo impulso de evoluir ao nível psicomotor; os rabiscos são aleatórios e resultam, fundamentalmente, do interesse pelo uso do lápis e do papel; a figura humana é inexistente.

Na segunda etapa, *Pré-Esquematismo* (4-7 anos), verifica-se a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Para a criança, esta descoberta não se traduz necessariamente na representação do real, antes na utilização da imaginação no desenho de elementos diversos que, frequentemente, não se relacionam entre si. Como Berson (1966, citada por Mèredieu, 1974), Piaget (1976) assinala o surgimento do boneco girino nesta etapa (a criança inicia o desenho da figura humana) ou o aparecimento da irradiação.

O *Esquematismo* é a etapa seguinte (7-9 anos), revelando-se no estádio de Operações Concretas. Neste momento, observam-se as seguintes mudanças: os desenhos tornam-se mais realistas e decorados, a figura humana está mais definida (porém ainda com desvios, exageros ou omissões) e a relação cor-objeto (ausente nas etapas precedentes) torna-se evidente.

A etapa do *Realismo* (9-12 anos) emerge no período final das Operações Concretas: com o aparecimento da consciência de género e da autocritica, a criança torna-se mais autoconsciente do seu trabalho e atenta ao tamanho, posicionamento, cor, proporção e sombreamento, como elementos do desenho. Exibe melhor

capacidade de diferenciação da figura humana, com maior ênfase nas roupas enquanto elementos de diferenciação de género que neste período se acentua.

A última fase, denominada *Pseudo-Naturalismo*, ocorre por volta dos 12 anos e corresponde ao desenvolvimento das Operações Formais. A produção artística deixa de ser uma atividade puramente espontânea e passa a refletir uma busca pela identidade e pela compreensão da própria personalidade. O uso da cor torna-se intencional e consciente, enquanto diferentes técnicas e estilos são explorados de forma mais deliberada.

Sumariamente, podem inventariar-se duas correntes de abordagem ao estudo do grafismo infantil, influenciadas pela evolução do conceito de “criança” e pelas pedagogias vigentes em cada época. A primeira concebe o grafismo infantil como uma simples cópia da realidade em que a criança se encontra inserida e, por isso, não atribui relevância ao seu traçado. A segunda aborda o desenho, não como uma representação do real, mas sim como o real que foi percecionado pela criança. Existe uma transposição da imagem mental para um gesto gráfico. Assim, considera-se que a criança se expressa por meio do desenho, sendo entendida como um sujeito ativo e participativo na cultura e na sua aprendizagem, uma vez que observa, experimenta, imagina, constrói e confere sentido às suas representações simbólicas.

3. O espaço gráfico

“No começo, a criança não possui nenhuma noção de espaço análoga à nossa. O alto e o baixo, a esquerda e a direita, não existem para ela” (Bernson, 1966, p. 46). Antes de terem papel e lápis à sua disposição, as crianças utilizam um repertório de gestos/movimentos que Matthews (1988), citado por Golomb (1992) denomina pelo (*explorações visomotoras*). Uma superfície que se suja e onde se forma uma mancha constitui para a criança um território imaginário, que vai alterar por ação dos seus movimentos. Matthews (1988, citado por Golomb, 1992) chama-lhe a *mark making*, ou seja, a fabricação de uma marca que define um conjunto de movimentos que, mais tarde, será essencial para a atividade de desenhar.

Assim, para a criança, o primeiro espaço é o espaço do gesto, correspondente a um espaço vivido, tático e sinestésico e não um espaço cognitivo ou representativo. A avaliação do espaço atende a imperativos de ordem afetiva e não métrica. A criança não se preocupa em respeitar as proporções dos objetos, mas atribui-lhes uma “grandeza afetiva” (Merleau-Ponty, 1950, citado por Mèredieu, 2006, p.43).

A constituição do espaço gráfico vai-se alcançando de forma progressiva e ao longo do tempo, operando-se em paralelo à construção da noção de objeto. Apesar disso, no rabisco já existe uma tentativa de modulação espacial por combinação e preenchimento dos vazios no papel. No entanto, o traçado pode distribuir-se de diferente forma pela folha: pode ser central, marginal ou ultrapassar os limites da folha, vertendo o seu conteúdo para a superfície circundante. Em termos de *espaço gráfico*, a folha de papel estabelece o perímetro que a criança, progressivamente, irá controlar, iniciando por linhas e formas às quais se seguem figuras. Estas figuras surgem, inicialmente, dispersas, sem enquadramento gráfico (cenário ou um ambiente circundante), aparecendo, posteriormente, a personagem, em “situação”. É definido um lugar específico e, geralmente, encontram-se duas faixas horizontais - o céu e a terra - que, ao longo do tempo, irão sendo “engrossadas” para formar um fundo denso (Mèredieu, 2006).

A criança ignora o *espaço projetivo* por não compreender os desdobramentos do plano. Assim, as imagens são representadas como se fossem vistas aéreas, espalmadas no chão. Mèredieu (2006) denomina esse tipo de representação “*plano deitado irradiante*” e “*plano deitado axial*” quando estamos perante desenhos de maior complexidade que se entrelaçam. Entre estas variantes encontra-se ainda: o fenômeno do “*reflexo*”, no qual a criança representa a mesma figura deitada e como se estivesse refletida na água, e o da “*transparência*” em que a criança desenha os elementos que, para ela, estão escondidos. De acordo com Luquet (1969), a transparência e a sobreposição dos elementos desenhados são características do traço infantil, até ao período em que o desenvolvimento intelectual permite à criança largar a transparência e adotar a opacidade no desenho. Tal, ocorre na etapa final, *Realismo Visual*, período em que, do ponto de vista cognitivo, abandona o concreto ao interpretar a realidade.

4. Desenho infantil e narração de histórias, com e sem imagens: impactos na representação imagética

Tomando como ponto de partida a temática do desenho infantil e o papel da educação de infância na transferência estética, e tendo como objetivo identificar e analisar os diversos elementos da gramática visual, intencionou-se explorar os efeitos da narração de uma história (com e sem imagens), na produção gráfica da criança, explorando padrões de representação imagética e identificação de traços ou atributos desenvolvimentais do desenho.

4.1. Método

O estudo alvo deste artigo teve um caráter exploratório – observacional e descritivo transversal. Para esse efeito, contou-se com a colaboração de duas instituições de educação pré-escolar da região do Porto, procedendo por amostragem de conveniência e tendo como alvo do estudo um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

Para a realização do estudo foram obtidos o consentimento das diretoras dos jardins de infância e o consentimento informado dos encarregados de educação. O projeto foi submetido à Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Coimbra, tendo obtido o parecer do IPC D25/2024. Foi, ainda, registado no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar - MIME.

Trinta e uma crianças fizeram parte desta amostra, distribuídas por idade do modo descrito na Tabela 2. As crianças foram divididas em pares e ímpares, de acordo com a lista de nomes, por ordem alfabética: Grupo A – ímpares e Grupo B – pares.

Tabela 2. Distribuição da amostra por idade

	Grupo A	Grupo B
4 anos	3	2
5 anos	10	6
6 anos	5	5

A idade das crianças foi calculada cronologicamente, tendo por referência o dia em que os desenhos foram produzidos. Assim, a amostra englobou crianças com idades compreendidas entre os 4 anos e 2 dias e os 6 anos, 9 meses e 14 dias. Quanto ao sexo, a amostra incluiu 18 crianças do sexo feminino e 13 do sexo masculino, num total de 31 crianças.

O estudo foi desenvolvido com base na narração da *História da Carochinha*, versão tradicional adaptada por Lúcia Soares e Isabel Madureira (2008) por ser curta, requerer menor tempo de concentração e estar disponível em vídeo *on-line* (<https://www.youtube.com/watch?v=5j4PXwNw2Hw>).

O conjunto de crianças que compôs a amostra foi convidado a cumprir três etapas de participação. Na primeira tarefa as crianças registaram, através de um autocolante, o seu consentimento de participação informada. A segunda tarefa contou com a audição da história contada por um dos elementos do grupo de investigação, em contexto de sala. A história foi contada a ambos os grupos em simultâneo, sem recurso a qualquer tipo de imagem.

Aos Encarregados de Educação do Grupo A foi disponibilizada a versão escrita da história, igualmente sem imagens, e solicitado que a lessem em casa. Aos do Grupo B, foi disponibilizada a versão *on-line*, em que a história é narrada e visualizada através de vídeo.

No dia seguinte, novamente em contexto de sala, mas sem a presença dos elementos da equipa de investigação, foi pedido às crianças de ambos os grupos, mas separadamente, que recontassem graficamente a história. Para tal, forneceu-se uma folha de papel branco A4. Não se impuseram outras regras como materiais (lápis ou canetas) ou limite de tempo para execução da tarefa. Deu-se assim como concluída a terceira tarefa.

Recolhidos os desenhos, coube olhá-los individualmente e tentar testar os elementos de análise propostos, que se passam a descrever.

Para interpretação e identificação das etapas de desenvolvimento dos desenhos em análise, adotou-se a abordagem Piagetiana do desenho infantil. Esta escolha justifica-se pelo sólido enquadramento teórico desta perspetiva, que se baseia na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, ao mesmo tempo que os elementos de análise derivam de noções qualitativas e não métricas (ver Figura 1).

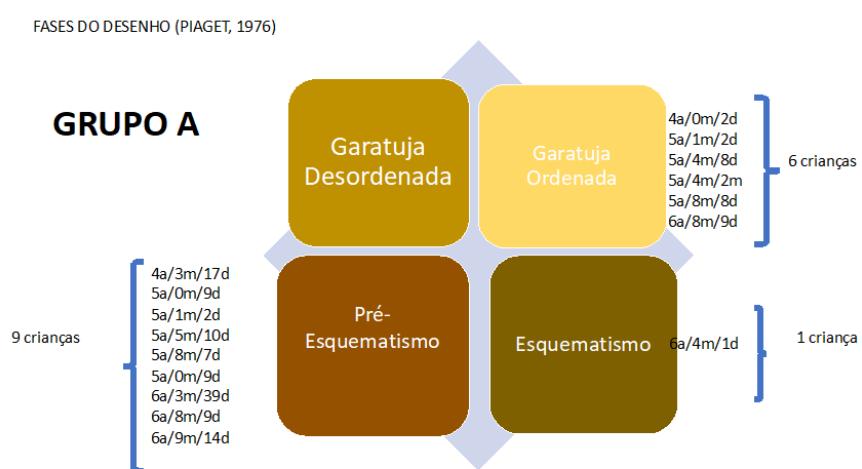
Num segundo momento, recorreu-se à grelha de delimitação do espaço, correspondente ao espaço gráfico acima referido. Com a folha de desenho dividida em nove zonas, foi identificada e registada, no plano geral, a localização de cada um dos elementos e personagens da história. Assim, foi ensaiada uma primeira leitura formal, com base no traço e na exploração das cores.

Por último, foi analisada a presença dos vários elementos (objetos e personagens) da história nos desenhos, o que deixa margem para que a memória visual e cultural, itens que presidiram ao esboço inicial do projeto, possam ser explorados no estudo subsequente.

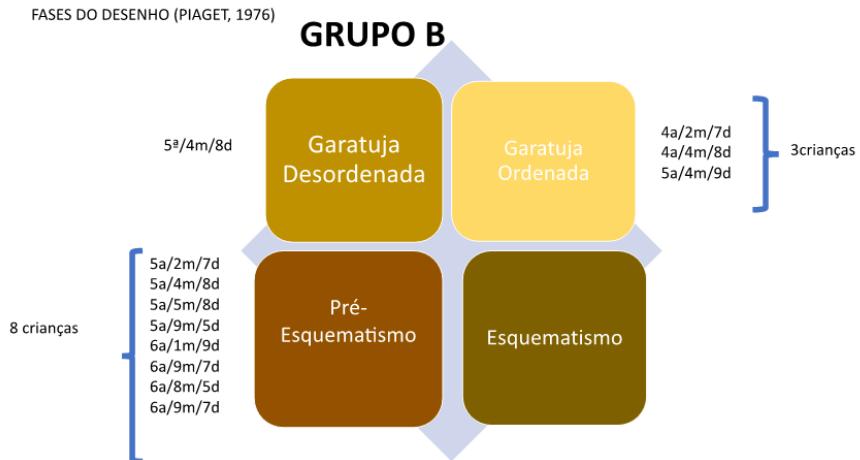
5. Análise e discussão dos dados

Considerou-se relevante analisar os desenhos relativamente à *etapa de desenvolvimento*, facto que permitiu, não só uma caracterização mais aprofundada da população em estudo, mas o ensaio de um instrumento de análise que permita uma leitura adequada e simplificada dos elementos visuais presentes na produção gráfica da criança, em contexto de educação de infância.

Figura 1. Análise dos desenhos segundo as fases definidas por Piaget



FASES DO DESENHO (PIAGET, 1976)



Os dados em análise na Figura 1 permitem observar a distribuição dos desenhos produzidos, verificando-se predominância das etapas da Garatuja Ordenada e do Pré-Esquematismo, que correspondem às fases Sensório-Motora (0 a 2 anos) e Pré-Operatória (2 a 7 anos) do desenvolvimento cognitivo da criança.

Como foi já referido, autores como Luquet (1969) e Kerschenstein (1914, citado por Vygotsky, 2012) não conferem muita relevância à garatuja, por corresponder a uma fase do desenvolvimento motor mais precoce, mas esta apresenta-se como uma fase fundamental para o desenvolvimento das competências figurativas. No presente estudo, os desenhos identificados como Garatuja Ordenada foram produzidos por crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. De alguns desenhos constam rabiscos circulares e algumas formas fechadas. Os desenhos não apresentam orientação no espaço, revelam que existe ainda dificuldade em levantar o lápis por falta de controlo motor; as formas dos animais aparecem em formato de “boneco estrada” (uma evolução do boneco batata - fase inicial), apenas com membros inferiores, embora ocorra o preenchimento das figuras.

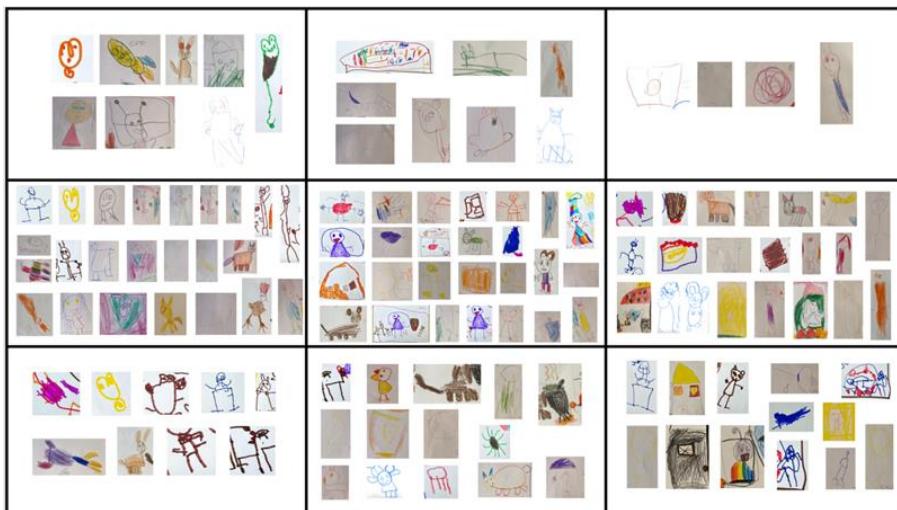
Os desenhos alocados à fase do Pré-Esquematismo (4-7 anos) apresentam como principais características o desenho da figura humana, com os detalhes previstos para esta fase (tronco, membro e face); os animais são representados com atributos antropocêntricos (também de acordo com o previsto); e, para além das personagens da história, aparecem corações desenhados o que evidencia os interesses e a sua motivação das crianças para preencher a folha (mesmo que os objetos representados não tenham necessariamente uma conexão entre si); denota-se a colocação do desenho no final da folha, utilizada como linha de base; e, por fim, verifica-se o aparecimento da noção das dimensões dos animais presentes na história e, as personagens “em situação”, assinalados pela faixa horizontal do céu e pelo sol.

Figura 2. Grelha de análise dos desenhos



Tal como referido anteriormente, para sistematizar a recolha dos elementos presentes nos desenhos, recorreu-se à clássica grelha de delimitação no espaço (Figura 2). A distribuição espacial dos elementos permite retirar algumas informações, pela frequência da sua presença em cada um dos campos.

Figura 3. Distribuição dos elementos visuais na grelha de análise



Pela análise da Figura 3, constata-se uma predominância de elementos na linha central da folha, facto que vem corroborar a progressão da distribuição no espaço gráfico. Num total de 127 – o que não representa a totalidade dos elementos presentes nos desenhos – 71, ou seja, 56%, localizam-se na linha central horizontal, existindo um equilíbrio na distribuição dos elementos quando nos focamos nas linhas verticais.

Não obstante, aos 5 anos (5-7 anos) os diferentes objetos são frequentemente desenhados na fronteira ou limite da folha (“*frieze composition*”), o que resulta da motivação ou necessidade de a criança encontrar equilíbrio e estabilidade. Todavia, é também nesta idade que a criança exprime o interesse por preencher toda a folha, incluindo o desenho de vários objetos, e que inicia o posicionamento do desenho no topo, a meio ou no final da folha (Zlateva, 2019).

Destaca-se, igualmente, a predominância de elementos estáticos, neste caso, a casa e as suas componentes, nos campos e hemicampos situados mais à direita da folha de papel, facto que orienta para o decurso da ação mais de acordo com os padrões, mais ou menos estabelecidos, em termos imagéticos e até cinematográficos. Identificou-se, assim, uma panóplia de elementos que foi categorizada de modo simples: a Carochinha, o João Ratão (Figuras 4 e 5), os *elementos estáticos* referentes à casa, tais como o telhado, a janela, a porta, o caldeirão, o banco ou a moeda que a Carochinha encontrou, mas também os *elementos ativos*, ou seja, as restantes personagens da história: o boi, o galo, o gato e o cão que as crianças representaram de modos diversos e de acordo com a sua etapa de desenvolvimento.

Figura 4. Representação da personagem “Carochinha”

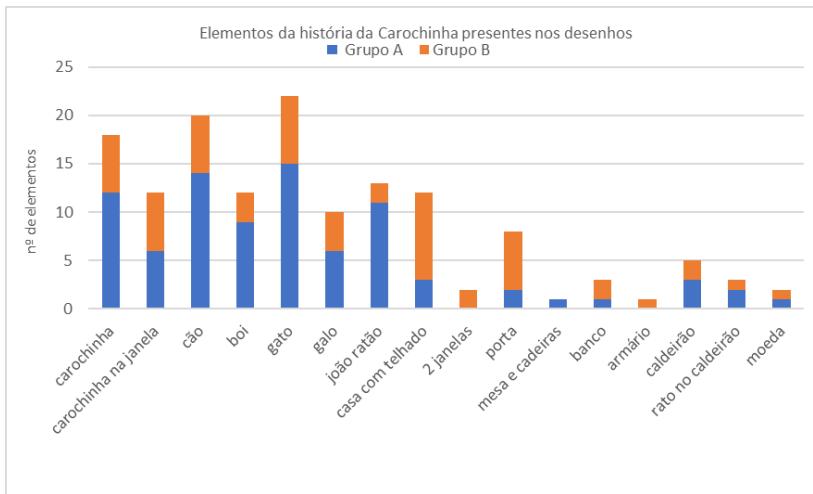


Figura 5. Representação da personagem “João Ratão”



Assim, e de modo a cumprir o objetivo inicialmente proposto, comparou-se a presença dos diversos elementos em ambos os grupos. Relembra-se que o Grupo B esteve exposto à história contada com recurso a vídeo *on-line*. Tal como esperado, e visível na Figura 6, constata-se a presença de um maior número de elementos da paisagem neste grupo.

Figura 6. Elementos da história presentes nos desenhos



Analisando a Figura 6, verifica-se que os desenhos do Grupo A apresentam mais representação das personagens da história enquanto nas representações do Grupo B se encontram alguns elementos como as janelas, a porta da casa e o pormenor do telhado e o armário que, como não fazem parte da narrativa, apenas as crianças que visualizaram o vídeo os desenharam.

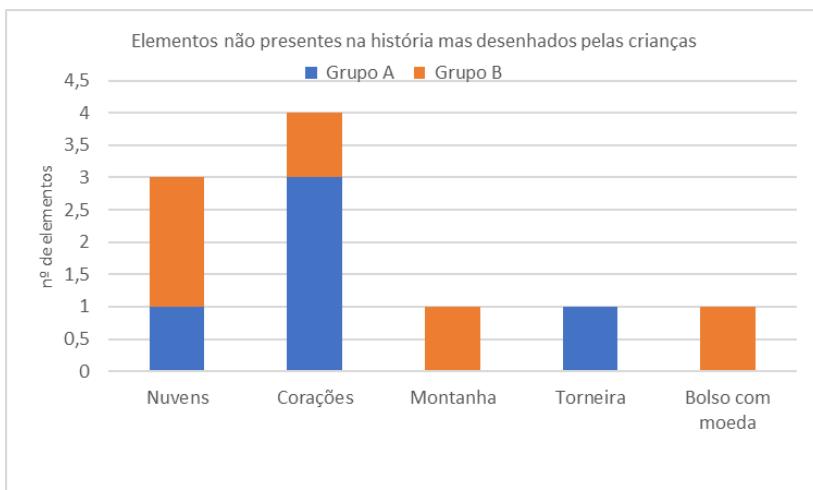
Assim, comparando os grupos A e B, e apesar de a amostra ser reduzida, constata-se uma provável influência do vídeo vs história contada pelos encarregados de educação, sem suporte gráfico, pela presença dominante de elementos da paisagem e detalhes da casa no Grupo B (em comparação com o Grupo A). Crê-se que talvez se deva ao facto de o vídeo apresentar todo um caminho que os animais faziam até chegar à casa da Carochinha.

Realça-se o facto de o caldeirão, com sopa saborosa, poder corresponder a caldo verde com rodelas de chouriça, certamente presentes na vivência quotidiana da criança que as registou como detalhe.

Pode levantar-se desde já a hipótese de as crianças estarem mais atentas às descrições feitas através da narrativa, uma vez que se encontram concentradas apenas na voz do narrador.

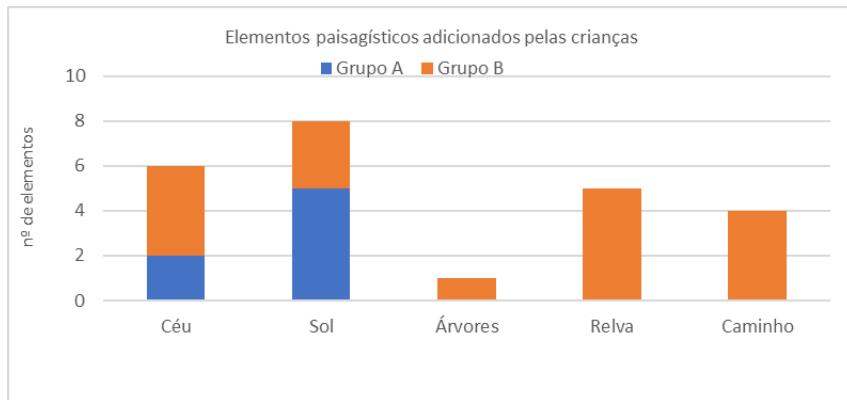
Apesar de o elemento sol aparecer mais representado nos desenhos do Grupo A do que no B, os outros elementos, árvores, relva e caminho que faziam parte da paisagem retratada no vídeo, foram apenas representados pelo grupo B.

Figura 7. Elementos não presentes na história, mas desenhados pelas crianças



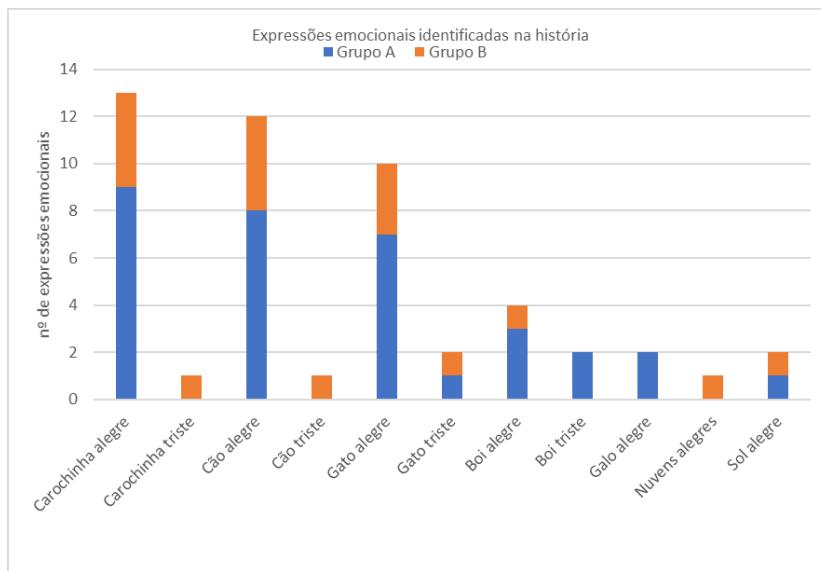
Entendeu-se relevante registar os elementos que as crianças acrescentaram à história narrada ou ao vídeo (Figura 7). Apesar do tamanho reduzido da amostra, existem elementos que se destacam, como é o caso dos corações ou das nuvens (Figura 8), elementos esses que Luquet concebeu como “tipo” gráfico e que Darras (1996) cunhou como “iconotipos”, ou seja, esquemas que se utilizam frequentemente em todos os desenhos que a criança faz e que se distinguem pela sua precocidade, resistência e duração.

Figura 8. Elementos paisagísticos adicionados pelas crianças



As expressões emocionais (Figura 9) apresentaram-se como um elemento de análise a ponderar na fase de estudo seguinte e, por esse motivo, registou-se e destacou-se em ambos os grupos, apenas a posição do traço correspondente à boca.

Figura 9. Expressões emocionais identificadas nas personagens da história



As emoções expressas foram maioritariamente positivas e de alegria, mas surgem, em alguns desenhos, expressões de tristeza, o que poderá corresponder ao desapontamento da rejeição.

6. Conclusão

O presente estudo procurou analisar o impacto da narração de histórias, com e sem imagens, na produção gráfica de crianças em idade pré-escolar, examinando para o efeito os elementos da gramática visual nos seus desenhos. Os desenhos infantis, provindos de dois diferentes grupos - um exposto à versão escrita da história "A Carochinha" (sem imagens) e outro, à versão em vídeo - foram analisados tendo por base a abordagem Piagetiana do desenho infantil, ao mesmo tempo que se consideraram aspectos qualitativos do desenho e da organização espacial dos elementos gráficos.

A análise descritiva dos desenhos parece indicar que o suporte narrativo adotado (escrito ou vídeo) impactou na produção gráfica infantil, uma vez que se observam diferenças entre os grupos. As crianças do Grupo A apresentaram, predominantemente, as personagens centrais, enquanto as que assistiram à versão em vídeo (Grupo B) incluíram mais elementos paisagísticos e detalhes do cenário. Tal parece sugerir que a presença de estímulos visuais se traduz na difusão da atenção aos elementos espaciais e contextuais da narrativa.

No que diz respeito à evolução do grafismo, e tomando por base as etapas de desenvolvimento do desenho infantil segundo Piaget, verificou-se que a maioria das crianças se encontram nas etapas da Garatuja Ordenada e do Pré-Esquematismo. A organização espacial dos elementos gráficos revelou uma predominância da linha central da folha, alinhando-se com padrões já descritos na literatura sobre desenvolvimento gráfico. Além disso, a inclusão espontânea de elementos não presentes na história pode sugerir uma forte influência da experiência pessoal das crianças, com a representação de elementos presentes na sua vivência quotidiana.

A identificação de expressões emocionais nos desenhos também merece destaque, com uma predominância de emoções positivas, mas com algumas representações de tristeza, possivelmente associadas ao desfecho da narrativa ou ao desapontamento da rejeição. Estes dados reforçam a importância do desenho como um meio de expressão, e de expressão emocional em particular, na infância.

Pese embora tratar-se de um estudo exploratório, a análise dos desenhos infantis aponta para a necessidade de aprofundar a relação entre estímulos visuais e o desenvolvimento gráfico na educação pré-escolar. A expansão da amostra e o refinamento da grelha de análise serão fundamentais numa segunda fase do projeto, permitindo melhor compreender os processos cognitivos e expressivos envolvidos na produção gráfica infantil.

Por fim, é conveniente recordar os motivos mobilizados na consecução do trabalho: a crucial necessidade de resgatar as singularidades da criança, pois é um sujeito em constante crescimento, que se desenvolve a partir das relações de reciprocidade alicerçadas na interação com os diferentes ambientes. Na contemporaneidade, os *media* vieram banalizar o quotidiano, e a cultura tende a homogeneizar-se. Aprender é experimentar constantemente, desenvolvendo a capacidade de problematizar sobre o que olhamos e vivenciamos. É consensual que a criança não deveria ser exposta a uma aprendizagem cristalizada, mas qual o papel dos Educadores no sentido de ampliar o repertório cultural e visual das crianças para que elas possam criar outras imagens? O currículum visual parece fundamental em contexto de Educação de Infância. Os Educadores devem ser incentivados a expor as crianças aos diversos tipos de cultura visual, reduzindo o espartilho cultural das referências visuais.

Importa repensar a padronização dos materiais e a estrutura física do espaço de aprendizagem, nomeadamente das instituições de educação de infância. É fundamental refrear, de algum modo, o condicionamento do desenho por correção do adulto sejam os Educadores em contexto de Jardim de Infância ou em casa. Destacam-se os livros de pintura que, por vezes, reduzem a liberdade do imaginário infantil e as fichas académicas de fraca qualidade gráfica e estética, induzindo a criança em erros de proporção entre os diversos elementos e em relação à realidade.

As crianças necessitam de oportunidade e condições para construírem um corpo referencial em termos de estética visual, apesar de termos bem presente que as fases do desenvolvimento condicionam a produção figurativa com base em modelos, maioritariamente antropocêntricos.

Entende-se a necessidade de explorar ferramentas de análise que, na segunda fase do projeto, permitam avaliar, com rigor, este facto e ajudem a categorizar os elementos figurativos que ocupam mais do que um

campo, os que se localizam em território fronteira, bem como a sua conjugação com a transparência/sobreposição dos elementos que deixa adivinhar movimento/ação. A revisão das ferramentas de análise do desenho já existentes permitiu identificar os instrumentos que precisam de validação. Estes instrumentos intencionam reiterar a relevância do desenho como indicador de exposição a elementos dispersos da cultura visual e perceber melhor os processos de memória processual gráfica-motora que resulta de um automatismo gráfico e da memória visual que ativa imagens mentais de um objeto recriado pela criança.

O que se pode esperar das crianças com menos de 7 anos, idade a partir da qual se reconhece a relação da criança com a cultura visual? De que modo é que a criança constrói o seu imaginário, num mundo onde pululam os elementos visuais, presentes nas múltiplas plataformas? De facto, uma palavra parece valer mil imagens.

A expectativa do grupo de trabalho é que numa segunda fase de estudo, um *corpus* mais alargado e um maior número de participantes permita a criação de um documento que facilite a mudança de alguns paradigmas em relação ao investimento na Cultura Visual nestas idades mais precoces, pois nas palavras de Picasso “*o mais difícil é mesmo aprender a desenhar como as Crianças o fazem*”.

Agradecimentos

As autoras agradecem o apoio dos responsáveis e das educadoras da Casa Madalena de Canossa e da *Curious Minds*, sem o qual todo este projeto teria sido impossível de realizar.

Referências

- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artes Médicas.
- Darras, B. (1996). *Au commencement était l'image du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte*. ESF éditeur.
- Derdyk, E. (1989). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. Scipione.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. University of California Press.
- Kellog, R. (1985). *Analisis de la expresion plastica del preescolar*. CINCEL.
- Lowenfeld, V. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Luquet, H. (1969). *O desenho infantil*. Editora do Minho.
- Mèredieu, F. (2006). *O desenho infantil*. Cultrix.
- Oliveira-Formosinho, J., & Kishimoto, T. (2013). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Editora Penso.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. Forence/Universitária.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1993). *A representação do espaço na criança*. Artes Médicas.
- Soares, L., & Madureira, I. (2008). *A história da carochinha*. Editora Lidel.
- Suzuki, A., Pavinato, G., Almeida, L., Marran, M., Ampudi, M., Santos, M., Oliveira, P., Santiago, D., & Barbosa, F. (2021). O grafismo infantil segundo Luquet, Lowenfeld e Brittain: um estudo teórico. *Journal of Research in Humanities and Social Science* 9(10), 23-31. <https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net>.
- Vasconcelos, T. (2009). *A educação no cruzamento de fronteiras*. Educação Hoje.
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Dinalivro.
- Wilson, B., & Wilson, M. (1997). Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças. In A. M. Barbosa (Ed.), *Arte-educação: leitura no subsolo* (pp. 59–77). Cortez.
- Zlateva, A. (2019). *How to read children's drawings*. University of Malta, Centre for Resilience & Socio-Emotional Health.