

O DESENHO COMO UM RECURSO PEDAGÓGICO EM QUESTÃO

Lílian Miranda Bastos Pacheco*

Décio Pacheco*

RESUMO — *Qual o papel da imagem no processo de aprendizagem? O pensamento é um conhecimento representativo, recorre à linguagem enquanto signos que evocam as idéias. O conjunto dos signos ou linguagem, por ser comum a todos, não consegue, muitas vezes, traduzir as experiências individuais. O indivíduo, à medida que se utiliza das palavras, concretiza-lhes o sentido através de um sistema de imagens que servem para designar, enquanto que o conceito consiste em interpretar e compreender. Supõe-se que o desempenho dos alunos da 1ª série do 1º grau, avaliado por meio de desenhos, poderia ser melhorado na medida em que fossem trabalhadas diferentes formas de representação de um mesmo conceito. O problema está, então, em identificar critérios de análise desse material. Foi feito um estudo piloto com 23 sujeitos. A análise dos desenhos permitiu a discriminação e mensuração de dez critérios, que revelaram aspectos cognitivos/afetivos/sociais presentes no desempenho da tarefa em questão.*

PALAVRAS-CHAVE: *Aprendizagem; Alfabetização; Desenho.*

ABSTRACT — *What is the role of the image in the learning process? Thought is representative knowledge. It has resort to language, as signs that evoke ideas. The set of signs, or language, being common to everybody, cannot always translate individual experience. While making use of words, the subject makes their meaning real through a system of images, which designate, while the concept interprets and understands. It is supposed that the performance of Elementary School 1st graders, evaluated through drawings, could be improved if different forms of representation of the same concept were used. The question, therefore, is to identify criteria for*

* Prof. Assistente do Dep. de Educação, Mestre em Psicologia Educacional, Psicóloga (FFCH/UFBA), Doutoranda em Desenvolvimento Humano e Educação (FE/UNICAMP). E-mail: dlpa@uefs.br
Universidade Estadual de Feira de Santana – Dep. de Educação - Tel./Fax (75) 224-8084 - BR 116 - KM 03, Campus - Feira de Santana/BA - CEP 44031-460.

** Prof. Assistente, Doutor (Faculdade de Educação/UNICAMP), Licenciado em Física (IF/USP) E-mail: dlpa@uefs.br

analysing this material. A preliminary study was carried out with 23 subjects. The drawing analyses permitted the isolation and measurement of 10 criteria, indicating cognitive, affective and social aspects present in the performance of the task in question.

KEY WORDS: *Learning; Literacy; Drawing.*

Qual o papel da imagem no processo de aquisição do conhecimento?

O empirismo clássico defendia a idéia de um conhecimento-cópia, a imagem era um reflexo do objeto, e a percepção era fonte direta do conceito. De acordo com essa teoria, não havia diferenciação entre a imagem e o pensamento. Entre outros, essa posição é criticada, principalmente, pela epistemologia genética de Piaget. Afirma esse autor que, entre a cópia e o objeto que se quer conhecer, existem contradições, pois a cópia é apenas uma correspondência aproximada, isto é, já é uma esquematização do objeto.

A epistemologia genética defende a hipótese do conhecimento-assimilação, segundo a qual, a imagem tem a função de evocação: *Uma imagem visual é uma evocação figural de objetos, etc., que os traduz sob uma forma simultaneamente símile-sensível e mais ou menos esquematizada* (PIAGET, 1977, p.519). Conhecer um objeto significa, pois, agir sobre ele para transformá-lo.

Dessa interação entre sujeito e objeto resultam dois tipos de aquisições: uma, referente às propriedades do objeto, que precisam ser organizados pelo sujeito, e outra, referente às coordenações das ações do sujeito, que precisam ser coordenadas em estruturas operatórias. São essas estruturas que possibilitam às ações lógico-matemáticas estabelecer relações, correspondências, mensurações, classificações etc.

Nessa perspectiva, entre o objeto e o fruto do conhecimento, existe a ação cognitiva do sujeito, a qual introduz algumas variáveis no processo. Diferentemente dos conhecimentos sensório-motor e perceptivo, o pensamento é um conhecimento representativo, ou seja, recorre à linguagem, enquanto signos que evocam as idéias. Tanto a palavra quanto a imagem funcionam como signos. Constituem, portanto, um auxiliar indispensável não só

ao pensamento, como também à comunicação. O conjunto dos signos ou linguagem, por ser comum a todos, não consegue, muitas vezes, traduzir as experiências individuais. Assim sendo, à medida que se utiliza das palavras, o indivíduo concretiza-lhes o sentido através de um sistema de imagens.

Piaget diferencia a função da imagem da função do conceito:

a função da imagem consiste (tal como a da palavra) em “designar”, ao passo que a do conceito (relações, classes, etc.) consiste em interpretar e compreender, num sentido que é orientado diretamente para a legalidade e a explicação causal ou para a razão dedutiva. (1977, p. 516)

Ou seja, o conceito refere-se a relações gerais, não *designa* o objeto, mas, destacam-lhe os caracteres constitutivos, situando-o em relação aos outros termos da classe a que esse objeto pertence. Já a imagem, pelo contrário, designa o próprio objeto, nas suas particularidades perceptivas e nas suas características figurais concretas. Portanto, pode-se dizer que a função da imagem é *designar* e, não, interpretar e, se o faz, isso se deve à sua própria estilização ou por designar um objeto já conceitualizado.

O que diferencia a palavra da imagem é o aspecto figural desta. Além de que, enquanto as imagens são individuais, os conceitos são sociais. Eles congregam inúmeras imagens individuais a um mesmo vocabulário rigorosamente definido e unificado, o qual deveria desempenhar a função de facilitar a comunicação. Ora, se a semelhança entre os objetos significados varia bastante, isso não se deve somente a uma falta involuntária de adequação, mas, também, a um esquematismo próprio a todo ato cognitivo, o qual retém algumas características e outras, não, ou, ainda, as deforma.

Algumas características que foram abandonadas no conceito são recuperadas, por meio das imagens mentais, mas essas se processam individualmente. Talvez se o processo de aprendizagem envolvesse não só a representação por meio de signos alfabéticos (leitura/escrita), mas, também, por meio do ato de desenhar, os estudantes poderiam ser auxiliados no seu processo de aquisição do conhecimento. O desenho, enquanto linguagem figural, viabiliza o resgate e representação da imagem mental,

retirando-a de seus limites individuais, possibilitando, assim, sua elaboração, à medida que é comunicada.

Ao propiciar, aos sujeitos, oportunidades de desenhar sobre o que se fala, o que se pensa, ou seja, a imagem mental, é provável que se esteja favorecendo a ocorrência de reorganizações cognitivas, na medida em que é favorecida a ocorrência de *insight*, não só sobre os conteúdos que são representados, mas, também, sobre as várias dimensões da linguagem e dos múltiplos efeitos de sentido que o significante gera a partir da sua dimensão gráfica. Rudolf Arheim, um importante estudioso da arte, afirma que:

falar é desmembrar em partes uma imagem unificada para fins de comunicação e compreender a fala é reconstruir a imagem a partir das peças desmontadas. (1989, p.97).

Concordante com esses aspectos, quanto mais oportunidades de estabelecer relações for possível propiciar aos aprendizes, mais flexíveis serão os esquemas cognitivos que eles irão poder organizar, segundo PIAGET e INHELDER (1994).

Retomando a pergunta inicial deste artigo, supõe-se que as diversas formas de representação (escrita, desenho, construção com sucata etc.) interferem umas nas outras, devido ao mecanismo comum que há entre elas - a função semiótica. Além do fato de que representações figurais possibilitam o trabalho com a imagem mental do indivíduo, as quais permanecem individualizadas quando o processo de aprendizagem só incide sobre o signo verbal. Não se poderia esquecer, também, que o trabalho com os sistemas simbólicos envolvem aspectos lúdico e afetivo, que lhes são inerentes, gerando uma outra qualidade de vínculo interpessoal no ambiente de sala de aula.

Nesse sentido, o desempenho dos alunos, avaliado por meio de desenhos, poderia ser melhorado na medida em que fossem promovidas diferentes situações de representação do mesmo conceito. O problema está, então, em identificar critérios de análise do material produzido pelos alunos.

O objetivo deste trabalho é, pois, o de averiguar possíveis critérios de análise de desenhos produzidos por crianças da 1ª série do Ensino Fundamental, antes e depois de uma determinada

intervenção pedagógica, em sala de aula, que avaliasse a elaboração de um conceito através desse tipo de representação.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Fizeram parte deste estudo-piloto 23 alunos de uma 1ª série do Ensino Fundamental, da escola pública Anísio Pereira Bernardes, localizada na comunidade rural Fazenda da Matinha, em Feira de Santana/BA.

Realizou-se uma intervenção pedagógica, organizada através de um estudo-piloto, a fim de promover uma aprendizagem em que o trabalho de leitura e a escrita se dessem por meio de situações lúdicas vivenciadas pelas crianças. Nesse sentido, elegeram-se começar por uma música temática cantada na rodinha. Uma música que tratasse de um tema familiar. A música, de Vinícius de Moraes, A Casa.

Era uma casa muito engraçada, não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela não porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede, porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi, porque pinico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero, na rua dos bobos, número zero.

Dois encontros foram estabelecidos com a turma. Ao longo de todo o trabalho, a professora responsável pela classe permaneceu presente, apenas observando os acontecimentos. Em cada dia, exploraram-se algumas atividades de representação, ora no plano, ora no espaço tridimensional.

No primeiro dia, cantou-se com as crianças, associando gestos que fossem representando as várias partes da composição. Após elas terem aprendido a letra, pediu-se que elas se dividissem em cinco grupos. A cada grupo, distribuíram-se letras volumétricas (letras de forma, tridimensionais, de cores sortidas) para que compusessem a palavra casa. O trabalho teve a intenção de criar oportunidades às crianças de perceberem, por tato, os contornos e configurações das letras, a fim de que, posteriormente, compusessem a palavra pedida. Diferentemente da escrita no papel, o trabalho com essas letras permite às crianças uma

experiência da “escrita” no espaço tridimensional. Portanto, a letra ganha dimensões, torna-se um objeto.

Travou-se, então, um diálogo com as crianças, com a finalidade de verificar aspectos relativos ao realismo nominal. Em seguida, pediu-se que elas voltassem às respectivas carteiras e desenhassem uma casa. Ao término, foi feito um ditado seguido de leitura em voz alta, por todos os alunos. O objetivo foi o de provocar as crianças no sentido de que transformassem a idéia cantada, numa idéia desenhada e, subseqüentemente, numa idéia escrita. Assim, estariam trabalhando o mesmo conceito através de formas de representações diferentes. No que se refere às atividades que envolveram o ditado e o realismo nominal, identificaram-se diversos níveis de escrita e a presença do realismo nominal.

No segundo encontro, a música foi novamente cantada por todos, buscou-se estimular a imaginação das crianças a respeito dos conceitos trabalhados na composição, através de um diálogo que se estabeleceu em torno do que ela tratava. Perguntou-se como era a casa da música e como era a casa deles, solicitando-se que detalhassem de que são feitas as casas, quais as partes que as constituem, em quais ambientes estão divididas, que objetos contêm etc. Assim, uma única palavra, casa, transformou-se em muitas, e a sala de aula se encheu de um vozerio sem tamanho! Todos queriam participar! As sugestões foram escritas no quadro e lidas em conjunto.

Estimulada a participação das crianças, foram-lhes entregues sucatas para que construíssem suas casas. Nesse momento, o objetivo era o de explorar a experiência empírica, construindo casas que pudessem ocupar o espaço. Cada um dos grupos construiu sua casa, de modelos os mais variados. Umas, explorando a aparência externa, outra, lembrando um edifício e outras, ainda, revelando a riqueza dos ambientes e móveis das casas, com *hall* de entrada, vasos, mesas, sofás, pia, tanque, pinico, tapete, cama etc. Essa experiência resultou numa recompensadora observação sobre o processo de construção de um conhecimento enriquecido pelo diálogo e pela criatividade dos alunos. Após esse trabalho de bricolage, um segundo desenho da casa foi pedido.

Como se pode observar, esta proposta envolve o trabalho com, pelo menos, quatro tipos de representações: a palavra escrita no papel, a palavra escrita com letras tridimensionais, o desenho bidimensional no papel e o “desenho” tridimensional construído com sucata.

Em suma, a intervenção pedagógica consistiu em dois encontros, sendo que, em cada um deles, foram desenvolvidas as atividades que passamos a relacionar.

PRIMEIRO ENCONTRO

- música ou canção de roda;
- representação gráfica de algumas palavras contidas na música, através do trabalho com letras volumétricas;
- avaliação do realismo nominal;
- representação gráfica de um conceito trabalhado na música através do desenho;
- ditado de palavras-chave presentes na música.

SEGUNDO ENCONTRO

- retomada da música cantada em roda;
- comentários através de diálogos a respeito da música, por exemplo, “A Casa” de Vinícius de Moraes, foram feitas perguntas para as crianças, como estas:

Como é a casa da música ?

Como são as casas de vocês ? E as de Feira de Santana?

Como são as casas por dentro ? E por fora ?

O que tem dentro delas? Quais seus ambientes? Quais seus objetos?

- representação tridimensional da música através da construção com sucatas;
- representação gráfica de um conceito trabalhado na música através do desenho.

INSTRUMENTO E MATERIAL UTILIZADO

O instrumento utilizado para medir o desempenho dos alunos foi o desenho da casa (conteúdo abordado), realizado

ao fim de cada encontro. A instrução foi a seguinte: *Façam um desenho da casa*. Entregou-se uma folha de papel ofício e lápis grafite para cada criança, avisando-lhes que, na mesa da professora, havia lápis de cor e mais papel à disposição delas.

CRITÉRIOS DE ANÁLISE DO DESENHO

Neste estudo-piloto, apesar de ter sido feita uma intervenção pedagógica, não se podem, ainda, assinalar conclusões definitivas acerca do aprendizado efetivo das crianças envolvidas. Isso, porque o trabalho não foi desenvolvido, conforme um delineamento sistemático e contínuo com tal finalidade.

Frente aos dados obtidos, escolheram-se apenas, os desenhos produzidos, objetivando-se, aqui, estabelecer critérios para sua análise, na perspectiva de mensurá-los, com vistas a contribuir para a elaboração de um instrumento que possa vir a avaliar, em estudos sistemáticos e contínuos, o referido aprendizado em situações semelhantes de sala de aula.

Assim, o desempenho das crianças foi avaliado por meio dos dois desenhos produzidos, a partir da solicitação: *Façam um desenho da casa*.

Os critérios que se estabeleceram para análise das produções foram os seguintes:

- *posição* do desenho no papel: 1) num dos quadrantes do papel ou próximo aos cantos, ou ainda a um dos lados do papel; 2) o desenho ocupou a metade superior ou inferior do papel; 3) o desenho se localizou no centro do papel;

- *todo* (extremos verticais do desenho como um todo): 1) 0 a 30% do espaço (pequeno); 2) 30,1 a 60% do espaço (médio); 3) 60,1 a 100% do espaço (grande);

- *casa* (altura da casa): 1) de 2 a 4,9 cm; 2) de 5 a 7,9 cm; 3) 8 cm ou mais;

- *composição*: 1) se no desenho aparecem apenas elementos soltos; 2) apenas a casa; 3) além da casa há algum outro elemento externo;

- *linha de base*: 0) não aparece; 1) aparece;
- *elemento simbólico*: 0) não aparece; 1) aparece alguma representação cujo significado o leitor não pode identificar sem consultar o sujeito que fez o desenho; 2) mais de uma unidade;
- *detalhe interno* (aparecem detalhes no interior da casa): 0) não aparecem; 1) de 1 a 2 detalhes (poucos); 2) 3 detalhes (regular); 3) mais de 3 detalhes (muitos);
- *detalhe externo* (aparecem detalhes no exterior além da casa): 0) não aparecem; 1) apenas 1; 2) 2 detalhes; 3) 3 ou mais detalhes;
- *elemento solto*: quando não apareceu a casa representada, só elementos soltos ou elemento *simbólico*, contou-se quantas unidades apareceram, 0) apareceu a casa, portanto, não tem *elemento solto*; 1) um elemento; 2) dois; 3) três ou mais;
- *cor*: 0) desenho todo em lápis grafite; 1) uma cor; 2) colorido (mais de uma cor).

Os critérios foram fruto da análise qualitativa e quantitativa (frequência) dos próprios desenhos das crianças.

ANÁLISE DOS DADOS

Baseando-se nos dados encontrados, construiu-se o quadro adiante.

Dos 23 sujeitos que participaram dos dois encontros, 11 (47,8%) tinham 7 anos, 7 (30,4) tinham 8 anos e 5 (21,6%) tinham de 9 a 11 anos. Esse grupo era formado por 6 (26,1%) meninos e 17 (73,9%) meninas. Se for considerado que as crianças devem cursar a 1ª série do Ensino Fundamental com 7 ou 8 anos, 21,6% dessa turma estão com idade fora dos padrões normais para cursar a referida série. Não houve registro desse dado, mas, possivelmente, trata-se de crianças repetentes.

Quadro 1 - Classificação dos sujeitos no 1º e no 2º desenho

N	Idad	Sex	Posição		Todo		Casa		Compos.		L. Bas		Simbol.		Interno		Externo		Elemen.		Cor	
			1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
1	7	2	1	3	1	2	0	1	1	3	0	0	0	2	0	2	0	3	2	0	0	1
2	8	2	1	2	1	2	0	3	1	3	0	0	0	0	0	2	0	3	3	0	0	2
3	7	1	1	3	1	1	0	2	1	2	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	1
4	8	1	1	1	1	1	1	2	2	2	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	1
5	8	2	3	3	2	3	0	3	1	3	0	1	0	0	0	2	0	3	1	0	0	2
6	9	2	2	2	1	2	0	3	1	3	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1
7	7	2	1	3	2	2	1	1	2	3	0	0	1	0	1	2	0	3	0	0	1	1
8	10	2	1	1	1	2	1	1	2	3	0	0	0	0	2	2	0	1	0	0	0	1
9	7	2	3	3	2	3	2	3	3	3	0	0	1	0	3	3	3	3	0	0	0	1
10	7	2	3	2	3	1	3	2	3	3	0	1	1	0	2	3	3	3	0	0	0	2
11	7	2	3	3	2	3	2	3	3	3	0	1	0	0	3	3	2	3	0	0	0	2
12	7	2	2	3	1	3	0	2	1	3	0	0	0	2	0	2	0	3	3	0	0	2
13	10	2	2	1	2	1	3	2	2	3	0	0	0	0	1	1	0	2	0	0	0	2
14	8	2	1	1	1	1	3	1	2	3	0	1	0	0	2	2	0	3	0	0	0	2
15	10	2	2	1	1	1	3	2	2	3	0	1	0	0	3	2	0	1	0	0	0	2
16	7	2	3	2	2	2	2	1	3	3	0	0	0	0	3	3	1	3	0	0	0	1
17	11	2	1	3	1	2	2	2	3	3	0	0	0	0	2	1	2	2	0	0	0	2
18	8	1	3	1	2	1	0	2	1	2	0	0	1	0	0	2	0	0	3	0	0	2
19	7	2	1	3	1	3	1	1	2	3	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	2
20	7	2	1	3	1	3	3	3	2	3	0	0	0	0	1	2	0	2	0	0	0	1
21	8	1	2	2	2	2	0	3	1	3	0	1	1	0	0	2	0	1	3	0	0	1
22	8	1	1	1	1	1	0	1	1	2	0	0	1	0	0	2	0	0	3	0	0	2
23	7	1	1	1	1	1	0	3	1	3	0	1	0	0	0	2	0	2	1	0	0	0

Legenda: N (Número da criança), Idad (Idade), Sex (Sexo), Compos (Composição), L. Bas. (Linha de base), Simbol. (Elemento simbólico), Interno (Detalhe interno), Externo (Detalhe externo), Elemento (Elemento solto), 1º (Primeiro desenho), 2º (Segundo desenho).

Com base no quadro 1, calculou-se a frequência de cada critério de análise, inferindo-se, em função desses dados, o desempenho dos alunos em cada um dos encontros. Para tanto, montaram-se dez tabelas com as frequências de cada critério distribuídas pelos dois encontros. O desempenho foi verificado pelo cotejo dos critérios, que se considerou apresentarem possíveis relações entre si, não sem antes discorrer sobre as características apresentadas pelas crianças sobre cada critério propriamente dito.

Tabela 1- Posição do desenho em cada dia

Posição	1º Dia	2º Dia	Total
1	12	8	20
2	5	5	10
3	6	10	16
Total	23	23	46

Legenda: 1) cantos e lados; 2) metade superior ou inferior; 3) centro do papel.

Tabela 2- Tamanho do desenho em cada dia

Todo	1º Dia	2º Dia	Total
1	14	9	23
2	8	8	16
3	1	6	7
Total	23	23	46

Legenda: Todo (extremos verticais do desenhos como um todo): 1) pequeno; 2) médio; 3) grande.

Quanto ao critério *posição*, como se pode observar na Tabela 1, no primeiro dia, 12, (52,2% dos sujeitos) restringiram seus desenhos a um canto ou ao lado do papel, 5 (21,7%) mantiveram-se na metade superior ou inferior do papel e 6 (26,1%) realizaram seus desenhos no centro do papel. Já no segundo dia, 8 (34,8%) restringiram-se a um canto ou ao lado do papel, 5 (21,7%) dos sujeitos mantiveram-se na metade superior ou inferior do papel e 10 (43,5%) fizeram seu desenho no centro do papel. Nota-se uma tendência no sentido de diminuir a quantidade de desenhos que se concentram como que nas margens do papel (*posição 1*) e, por outro lado, a aumentar a quantidade de desenhos que se localizam no centro do papel (*posição 3*).

Por sua vez, a Tabela 2 informa a respeito da dimensão vertical do desenho como um *todo*. Foi medida a parte desenhada como se fosse uma unidade, indo do traçado inferior ao superior. Dos 23 desenhos feitos no primeiro dia, 14 (60,9%) são relativamente pequenos, 8 (34,8%) são médios e 1 (4,3%) é grande. Já no segundo dia, a quantidade de desenhos pequenos cai para 9 (39,1%), mantêm-se 8 (34,8%) médios e aumenta a quantidade de desenhos grandes 6 (26,1%).

Observa-se que, em relação à *posição* do desenho, no primeiro dia, apenas 6 (26%) sujeitos fizeram o desenho no centro do papel, enquanto que, no segundo dia, esse índice aumenta para 10 (43,5%) desenhos. Por sua vez, em relação ao tamanho do desenho como um *todo*, no primeiro dia, aparece apenas um (4,3%) desenho grande, já no segundo dia, aparecem 6 (26,1%). Ou seja, aumenta, do primeiro para o segundo encontro, o número de crianças que, não só posicionou seu desenho no centro, mas, também, que se expressou num espaço maior do papel.

Tabela 3 - Composição do desenho em cada dia

Composição	1º Dia	2º Dia	Total
1	10	0	10
2	8	4	12
3	5	19	24
Total	23	23	46

Legenda - 1) elementos soltos; 2) casa; 3) casa com elementos externos.

Tabela 4- Presença de elemento simbólico no desenho

Ele. Simb.	1º Dia	2º Dia	Total
0	17	21	38
1	6	0	6
2	0	2	2
Total	23	23	46

Legenda - Ele. Simb. (Elemento simbólico): 0) não aparece; 1) apenas um; 2) mais de um.

O critério *composição* investiga se a criança só desenha elementos soltos, se chega a representar a casa e, ainda, se, além da casa, faz alguma outra representação externa a essa casa. No primeiro dia, dos 23 desenhos, 10 (43,5%) referem-se a elementos soltos, como por exemplo, alguns que aparecem na música, como o pinico e a rede; outros 8 (34,8%) só representam a casa e apenas 5 (21,7%) acrescentam à casa algum outro elemento representado fora desta. Já no segundo dia, em todos os desenhos, a casa aparece representada, sendo que, em 19 (82,6%), ela aparece acompanhada de outros elementos e, em apenas 4 (17,4%), só aparece a casa.

Enquanto, no primeiro dia, houve uma predominância de elementos soltos, 10 (43,5%), no segundo dia, predominou o desenho da casa acrescido de elementos externos 19 (82,6%), ou seja, a casa apareceu contextualizada. Talvez isso diga respeito ao trabalho desenvolvido em cada um dos encontros. No primeiro dia, o trabalho centrou-se na música de Tom Jobim, que fala sobre uma casa que não tinha nada, não tinha rede, não tinha pinico. Em quase todos os desenhos, classificados como *elementos soltos*, o que estava representado eram o pinico e a rede. Já no segundo dia, houve um diálogo sobre a casa da música e a casa deles, solicitando-se que falassem sobre o que tem na casa, dentro e fora, além de eles já terem construído casas com sucatas.

Um outro critério apontado refere-se à ocorrência, ou não, de algum traçado que não guardasse características mínimas necessárias para revelar, ao leitor, o seu significado. Esse traçado foi chamado de elemento simbólico e, quando apareceu, registraram-se quantos elementos apareceram. Segundo a Tabela 4, no primeiro dia, dos 23 desenhos, em 6 (26,1%), apareceu, em cada um deles, um elemento simbólico. Já no segundo dia, em apenas 2 (8,7%) desenhos, apareceram, em cada um deles, dois elementos, ou seja, houve uma tendência a um tipo de representação que, em 91,3% dos elementos representados, assegurava a comunicação do seu significado.

Se os critérios *posição* e *todo* podem dizer respeito ao grau de expansão ou inibição dos sujeitos ao desenhar, o critério *composição* e presença de *elemento simbólico* sugere algo a respeito do cuidado ou preocupação do sujeito em compor o seu desenho, não só situando num espaço, ou seja, contextualizando-o, como também, permitindo a comunicação dos elementos ali representados.

Tabela 5 - Casa do desenho em cada dia

Casa	1° Dia	2° Dia	Total
0	10	0	10
1	4	7	11
2	4	8	12
3	5	8	13
Total	23	23	46

Legenda- 0) ausente; 1) pequena; 2) média; 3) grande

Tabela 6 - Presença de linha de base no desenho

L. de Base.	1º Dia	2º Dia	Total
0	23	15	38
1	0	8	8
Total	23	23	46

Legenda- L. de Base (Linha de base da casa):
0) não aparece; 1) aparece

A freqüência dos tamanhos das casas foi calculada e, então, estabeleceu-se um critério que considerou as casas que variaram entre 2 e 4 cm, relativamente pequenas (1), de 5 a 7 cm, médias (2) e de 8 a 15 cm, grandes (3). Com base na Tabela 5, dos 23 desenhos, no primeiro dia, 10 (43,5%) não apresentavam a casa, em 4 (17,4%) as casas eram pequenas, em outros 4 (17,4%) eram médias e em 5 (21,7%) eram grandes. Já no segundo dia, nos 23 desenhos, em todos estavam representadas as casas, sendo 7 (30,4%) pequenas, 8 (34,8%) médias e outras 8 (34,8%) grandes. Observa-se, então, uma tendência à representação explícita do signo pedido – a casa. No primeiro dia, há uma tendência de a casa ou não aparecer ou ser pequena (60,9%), enquanto que, no segundo dia, há uma tendência de a casa ser média ou grande(69,6%).

Esse critério não só vem a confirmar o que se vinha observando, mas traz uma informação importante, que o aumento dos desenhos indicado no critério *todo*, não só se deve a um aumento da quantidade dos detalhes externos indicado pelo índice 3 do critério *composição*, mas, também, deve-se a um aumento da dimensão da própria casa.

Um outro índice importante para ser observado é a presença da linha de base da casa, reconhecida pela presença de traçados que representam gramados ou caminhos que continuam para além do limite inferior da casa. No primeiro dia, em nenhum desenho apareceu essa representação. No segundo dia, em 8 (34,5%) dos 23 desenhos, a linha de base aparece. Esse critério é mais um elemento que se refere à *composição* do desenho, ou seja, há uma preocupação, não só com o conteúdo a ser representado, mas, com a representação contextualizada desse conteúdo.

Tabela 7 - Detalhes Internos da casa em cada dia

Interno	1º Dia	2º Dia	Total
0	10	0	10
1	4	3	7
2	5	16	21
3	4	4	8
Total	23	23	46

Legenda - 0) ausente; 1) poucos; 2) regular; 3) muitos.

Tabela 8 - Detalhes externos à casa em cada dia.

Externo	1º Dia	2º Dia	Total
0	18	4	22
1	1	5	6
2	2	4	6
3	2	10	12
Total	23	23	46

Legenda - 0) ausente; 1) poucos; 2) regular; 3) muitos.

A Tabela 7 informa sobre a quantidade de *detalhes internos* que aparecem na casa, como a representação do telhado (pelo menos a linha que divide as paredes da casa), de portas ou janelas etc. No primeiro dia, em 10 (43,5%) dos 23 desenhos, não aparece qualquer detalhe, em 4 desenhos (17,4%), aparece um ou dois detalhes apenas, em 5 (21,7%), aparecem três detalhes e em 4 (17,4%), aparecem mais de três detalhes. Já no segundo dia, em todos os 23 desenhos, aparecem detalhes, ou melhor, na casa, em 4 (17,4%), aparecem um ou dois detalhes apenas, em 15 (65,2%), aparecem três detalhes e, em 4 (17,4%), aparecem mais de três detalhes.

Se comparadas a Tabela 7 e a Tabela 3, pode-se verificar que, na verdade, não há casa representada sem detalhe interno. As 10 ocorrências coincidem com os 10 desenhos em que a casa não foi representada. Assim sendo, na realidade, em todas as casas, nos dois dias, há, pelo menos, um detalhe, como por exemplo, a linha de interface entre o telhado e as paredes da casa. No primeiro dia, a maior parte dos desenhos

que apresentaram a casa tenderam a apresentar um a dois detalhes, ou seja, 4 dos 10 (30,8%) desenhos apresentavam detalhes internos. Já no segundo dia, dos 23 desenhos, com detalhes internos, apenas 4 (17,4%) apresentam apenas um ou dois detalhes, ou seja, no primeiro dia, 9 (39,1%) dos desenhos apresentam mais de dois detalhes, enquanto, no segundo dia, esse índice passa a 19 (82,6%).

A Tabela 8 refere-se ao critério de *detalhes externos* à casa. Neste item, não foi contemplada a linha de base, já que essa foi analisada à parte. Qualquer outra representação foi considerada. No primeiro dia, não apareceu nenhum elemento externo à casa em 18 (78,3%) dos 23 desenhos, em 1 (4,3%), apareceu apenas um elemento e, em 2 (8,7%), apareceram dois detalhes externos e, em outros 2 (8,7%), apareceram três ou mais detalhes. Por outro lado, no segundo dia, apenas em 4 (17,4%) dos 23 desenhos, não aparece detalhe externo, em 5 (21,7%), aparece um detalhe, em 4 (17,4%), aparecem dois detalhes e, em 10 (43,5%), aparecem mais de três detalhes. Observa-se uma tendência de, no primeiro dia, em 19 dos 23 desenhos (82,6%), não aparecer detalhe externo ou aparecer apenas um, enquanto, no segundo dia, esse índice cai para 9 (39,1%). Ou seja, no primeiro dia, apenas 4 dos 23 desenhos (17,4%) apresentam três ou mais detalhes, enquanto, no segundo dia, esse índice passa a 14 (60,9%).

A quantidade de detalhes internos e externos que podem aparecer no desenho testemunha algum indício acerca do envolvimento, do empenho, da motivação das crianças no desempenho das suas tarefas. Além de referir-se, também, a um aspecto cognitivo, ou seja, a quantidade de informações contida no desenho.

Tabela 9 - Apenas elementos soltos em cada dia

Elemento	1º Dia	2º Dia	Total
0	13	23	36
1	4	0	4
2	1	0	1
3	5	0	5
Total	23	23	46

Legenda - 0) ausente; 1) um; 2) dois; 3) três.

Tabela 10 - Colorido do desenho em cada dia.

Cor	1º Dia	2º Dia	Total
0	22	1	23
1	1	10	11
2	0	12	12
Total	23	23	46

Legenda - 0) lápis grafite; 1) uma cor; 2) colorido.

A tabela 9 focaliza os desenhos onde não aparece a casa, só aparecem elementos soltos. No primeiro dia, em 13 (56,5%) dos 23 desenhos, aparece a casa representada e, nessas condições, não se considerou elemento solto, em 4 (17,4%) desenhos, aparece apenas um elemento solto, em um (4,3%), apareceram dois elementos e, em outros 5 (21,7%), três elementos soltos.

Pode-se supor uma interferência da própria letra da música, que se refere a uma casa que não tinha nada. Curiosamente, em um dos desenhos, inclusive, a criança representou apenas o chão da casa por meio de um quadrado e escreveu ao lado (“xau”). Quase todos os *elementos soltos* são representações do pinico e da rede os quais a música declara que, também, não existiam. Observa-se que, no segundo desenho, em nenhum deles há elemento solto. No dia em que se fez esse desenho, houve um diálogo sobre as coisas que existem dentro e fora de uma casa, comparou-se a casa da música com a casa em que moravam as crianças etc.

Observa-se que um grande número dos primeiros desenhos, 10 dos 23 (43,5%), representa apenas partes da casa (elementos mencionados na música) ou elementos que não permitem a decodificação do seu significado (*elemento simbólico*), enquanto, no segundo dia, nenhum *elemento solto* foi observado e, em apenas dois desenhos, além da casa, aparece, como *detalhe externo*, algum *elemento simbólico*. No segundo dia, a predominância é de desenhos em que o conceito central, a casa, aparece explicitamente representado, 13 dos 23 desenhos (56,5%) e, em muitos casos, 19 dos 23 (82,6%), acrescido de detalhes que permitem a contextualização do desenho no espaço do papel.

Quanto à cor do desenho, a Tabela 10 mostra que, no primeiro dia, as crianças, com exceção de uma, limitaram-se a desenhar com o lápis grafite, não ousaram ir até a carteira da professora buscar o lápis de cor. No segundo dia, a situação começa a mudar, apenas uma criança fez seu desenho todo com o lápis grafite, 12 (52,2%) coloriram seus desenhos e 10 (43,5%) utilizaram apenas uma cor.

Não foi pedido para as crianças colorirem seus desenhos, mas os lápis de cor ficaram disponíveis para elas. A ocorrência, praticamente exclusiva, de desenhos feitos apenas em grafite, no primeiro dia, indica inibição. Por outro lado, os 12 (52,2%) desenhos coloridos, no segundo dia, indicam descontração das crianças, desejo de comunicação, de expressão através do desenho, motivação no desempenho da tarefa.

Não se sabe, ainda, se foi devido à letra da música, ou à inibição das crianças frente às pesquisadoras, ou ainda por outros tantos motivos, mas o fato é que a maioria dos primeiros desenhos apresentam poucos elementos, além de estarem isolados e soltos no espaço. Enquanto que os desenhos feitos ao término do segundo encontro foram ricos em detalhes, contextualizados e melhor estruturados no espaço do papel.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise dos desenhos coletados neste estudo-piloto permitiu a discriminação e a mensuração de 10 critérios. São eles: *posição* do desenho no papel, tamanho do desenho como um *todo*, tamanho da *casa*, *composição* dos desenhos, presença de *elementos simbólicos*, presença de *linha de base* da casa, *detalhes internos* e *externos* em relação à casa, presença de *elementos soltos* e *cor* do desenho.

Os critérios *posição*, tamanho do *todo* e da *casa*, *composição* e *linha de base*, dizem respeito a como o sujeito estrutura seu desenho no espaço do papel. O critério *posição* refere-se à localização escolhida e os critérios tamanho do *todo* e da *casa* referem-se às dimensões dos desenhos. Já o critério *composição* diz respeito ao conteúdo do desenho, se o sujeito representa o conceito pedido como um todo, ou apenas partes que o

compõem ou, ainda, se estabeleceu algum tipo de relação entre os componentes do desenho. O critério *linha de base* diz respeito à contextualização do desenho no espaço do papel.

Outro aspecto que se pode considerar é o da comunicação, isto é, se o desenho possibilita a leitura e a compreensão do observador. Esse item envolve os seguintes critérios: *elementos simbólicos, detalhes internos e externos, cor, elementos soltos*. A presença de *elementos simbólicos* indica que a criança se satisfaz com um desenho que ela entenda. Não há, ainda, a preocupação de se fazer entender pelo outro. Já a riqueza de *detalhes* ou a quantidade de *elementos soltos* e o *colorido* são características que veiculam uma maior quantidade de informações.

A riqueza de *detalhes* e o *colorido* remetem, também, a um outro aspecto, que é o da motivação da criança no desempenho da tarefa.

Os critérios adotados, portanto, ao informar sobre a estruturação do desenho no espaço, seu potencial de comunicação, a quantidade de informações que transmite ao outro e a motivação dos sujeitos, revelam, não só aspectos cognitivos, mas, também, afetivos e sociais presentes no desempenho da tarefa em questão. Dessa forma, o desenho, enquanto instrumento de intervenção pedagógica e mensuração do desempenho dos alunos, é de fundamental importância, já que integra aspectos afetivo-sociais e cognitivos presentes no processo de aprendizagem.

Dessa experiência inicial, ainda não se tem respostas definitivas, mas, a cada contato com os alfabetizandos, a questão sobre o lugar da imagem no processo de aprendizagem se recoloca. Cada vez mais, destaca-se a importância de um trabalho pedagógico que envolva a dimensão semântica e vivencial dos conceitos que os alunos terão que representar alfabeticamente, ao invés de se reduzir a aula ao estudo do signo verbal, pelo signo verbal, de forma descontextualizada. Toda a riqueza das casas vivenciadas junto às crianças deste estudo poderia ter se perdido num estudo de três letras e duas sílabas: C-A-S-A.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem**, São Paulo: Ed. Cortez, 1993.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1995.

CARRAHER, T.; REGO, L. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: n.39, p.3-10, novembro, 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. - 6.ed. São Paulo: Scipione, 1993. v.3. (Série Pensamento e Ação no Magistério).

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. - São Paulo: Scipione, 1989. (Coleção Fundamentos para o Magistério).

DI LEIO, Joseph H. **A interpretação do desenho infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A Representação da linguagem e o processos de alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. n.52 p.7-17, fev. 1985.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MORAES, Vinícios de. A Casa (letra de música). *In* (disco): **A Arca de Noé No. 1**.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. - 5. ed. São Paulo: Loyola, 1993. v.4, (Coleção "Espaço").

PIAGET, J. **Intelligence and affectivity**. Annual Reviews INP. Palo Alto, California, USA, 1981.

_____. INHELDER, B. **A imagem mental na criança**. Porto: Livraria Civilização, 1977.

_____. **A Psicologia da Criança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil/DF: DIFEL, 1994.