

EVELYN DENISSE FELIX DE OLIVEIRA

**TEORIA DINÂMICA E ESTÉTICA: UMA NOVA
INTERPRETAÇÃO DAS GARATUJAS**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE-MS
2021**

EVELYN DENISSE FELIX DE OLIVEIRA

**TEORIA DINÂMICA E ESTÉTICA: UMA NOVA
INTERPRETAÇÃO DAS GARATUJAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia, área de concentração: Psicologia da Saúde, sob a orientação da Professora Dra. Sônia Grubits

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM PSICOLOGIA
CAMPO GRANDE-MS
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

048t Oliveira, Evelyn Denisse Félix de
Teoria dinâmica e estética: uma nova interpretação das
garatujas/ Evelyn Denisse Felix de Oliveira, sob
orientação da Profa. Dra. Sônia Grubits.-- Campo Grande, MS :
2021.
175 p. + anexos

Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande-MS, 2021
Inclui bibliografias

1. Desenvolvimento infantil - Aspectos psicológicos.
 2. Garatujas - Psicologia infantil - Emoções I. Grubits, Sonia.
- II. Título.

CDD: 155.4072

BANCA EXAMINADORA

A tese apresentada por **EVELYN DENISSE FELIX DE OLIVEIRA**, intitulada **“TEORIA DINÂMICA E ESTÉTICA: UMA INTERPRETAÇÃO DAS GARATUJAS”**, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em PSICOLOGIA à Banca Examinadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), foi **aprovada**.

A presente defesa foi realizada por webconferência. Eu **Sonia Grubits**, como presidente da banca assinei a folha de aprovação com o consentimento de todos os membros, ainda na presença virtual destes.



Profa. Dra. Sonia Grubits
Profa. Dra. Heloisa Bruna Grubits
Profa. Dra. Sonia Regina Pasian
Prof. Dr. Claudio Longobardi

Campo Grande - MS, 30 de agosto de 2021.

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que, em algum momento, não foram compreendidas em suas jiboias! O universo delas motiva a minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por permitir que eu concluísse esse trabalho. A certeza do Seu amor e de Sua fortaleza tornou suportáveis os momentos desesperadores.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Sonia Grubits, pela parceria e por sua motivadora abertura para o novo. Sua disposição para o trabalho e para vida é inspiradora!

Ao professor Dr Claudio Longobardi, pela disponibilidade e generosidade em fazer parte do meu processo de doutoramento. Sua gentileza ficou evidente desde a resposta ao meio primeiro e-mail em busca de referências sobre a teoria dinâmica e estética.

À Profa. Dra. Sonia Pasian, pela disponibilidade em participar da minha banca e contribuir para a minha formação com sua vasta experiência em pesquisa em Psicologia.

À querida Profa. Dra. Heloisa Bruna Grubits, que, de forma muito generosa e respeitosa, fez pontuações muito relevantes para a minha tese. Suas contribuições foram fundamentais!

À minha mãezinha Teresa, pelo cuidado incansável e zelo constante, mesmo quando eu não pude estar lá para recebê-los.

À minha irmã-amiga Makerly, pela parceria inquestionável e eterno amor. Companhia perfeita para todas as horas. Nossas risadas por conta de coisa nenhuma tornam tudo mais fácil.

Ao meu cunhado-irmão Bleysom, parceiro para todas as situações. Sua presença em minha vida é uma bênção.

Aos meus sobrinhos Ju e Digo, por permearem minha vida com alegria e amor. Vocês são presentes de Deus!

À minha amiga-irmã Janaina, parceira na vida e nas buscas acadêmicas! É bom saber que alguém te comprehende, mas, melhor ainda, é se sentir comprehendida. Eu sinto que você sempre me comprehende em tudo!

Ao meu “amor da vida” Di, que em reposta a um questionamento meu, com um olhar de amor profundo, disse que continuaria me amando, mesmo se nada desse certo. Você não imagina o quanto isso foi importante!

Ao querido Antônio Flávio, pela gentileza e paciência com que me acompanhou no caminho dos cálculos. Por todas as minhas solicitações via mensagens, e-mails e vídeo-chamadas que foram respondidas prontamente, com tranquilidade e muito conhecimento.

À revisora Lícia, pela gentileza, eficiência e cuidado com a minha tese. É bom poder contar com alguém de confiança para essa parte tão importante do trabalho, que, quando a alcançamos, já estamos exaustos.

A todos os amigos que contribuíram de alguma forma para que eu chegasse a esse momento. Nessa seara, não mencionarei nomes, pois são muitos, e não quero cometer o erro de não me lembrar de alguém.

A todos os meus alunos do curso de Psicologia da UCDB. Vocês me motivam a evoluir acadêmica e pessoalmente. Busco constantemente, a cada dia, ser uma pessoa e professora melhor.

Às equipes de professoras, assistentes e coordenadoras das escolas em que a pesquisa foi realizada, pela confiança em abrir suas portas em um momento em que o recomendado era que elas permanecessem fechadas.

Às crianças que participaram do estudo, não só por aceitarem “fazer desenhos”, mas também por inserirem doses preciosas de leveza e ternura à aridez do universo da pesquisa.

À Capes pela concessão da bolsa de doutorado.

"Mostrei minha obra prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo.

Responderam-me: "Por que um chapéu daria medo?" Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidade de explicações detalhadas."

Saint-Exupéry – O Pequeno Príncipe

Oliveira, E.D.F. (2021). *Teoria dinâmica e estética: uma nova interpretação das garatujas.*
Tese de Doutorado, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da
Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.

RESUMO

A fase dos rabiscos iniciais, ou das garatujas, não recebeu a mesma atenção dos estudiosos como os demais estágios do desenvolvimento do desenho. A teoria dinâmica e estética da evolução do desenho afirma que, na fase do rabisco expressivo, crianças menores de 4 anos já são capazes de expressar estados emocionais por meio das características de seus rabiscos. Os rabiscos podem conter o “traço bom”, caracterizado pelos traços arredondados e o “traço mau”, identificado por linhas grossas e traços quebrados. Objetivou-se demonstrar a relação entre estados emocionais e as características dos traços de crianças com faixa etária entre 24 e 48 meses, com base nos pressupostos da teoria dinâmica e estética por meio de pesquisa experimental, com abordagem de método misto (Qual + Quan). Como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se de questionário sociodemográfico, observação estruturada e desenhos. A pesquisa foi realizada com crianças na faixa etária entre 24 e 48 meses, sendo 27 meninas e 13 meninos. Recorreu-se à exibição de uma animação com duração de 4'22" (quatro minutos e vinte e dois segundos), como estímulo em duas das três fases de realização de desenhos acromáticos e cromáticos. Inicialmente, na fase 0, os desenhos foram realizados antes da apresentação da animação, sem a presença de nenhum estímulo; na fase 1, após a exibição da primeira parte da animação, que evidenciava o sofrimento do protagonista; e na fase 2, após a apresentação, parte da animação que narrava a alegria do pequeno pato ao encontrar sua mãe. Os desenhos foram classificados em relação ao sexo, idade, e características do rabisco: “Traço bom”, caracterizado pelo traço arredondado e o “Traço mau”, representado pelo traço quebrado, pressão no lápis e pontos de choque. A utilização predominante do “Traço mau” foi observada na fase 1, ocasião em que os desenhos foram realizados diante de um estímulo de frustração. De forma contrária, na fase 0, em que as produções foram realizadas sem a presença de estímulo, e na fase 2, em que os desenhos foram realizados após estímulo de gratificação, evidenciou-se a prevalência do “Traço bom”. Discrepância semelhante constatou-se em relação à observação estruturada em relação às fases do experimento em que se observou que as narrativas e a expressão não verbal das crianças apontaram a vivência de desconforto na Fase 1, e de conforto na fase 0 e 2. Na análise estatística, realizaram-se testes em relação às características dos traços do desenho (traço arredondado, traço quebrado, pressão no lápis e pontos de choque) produzidos nas três fases consecutivas (valendo-se do uso de lápis preto e lápis colorido). Utilizou-se do Teste de *Qui Quadrado de McNemar*, em que cada criança foi comparada com ela mesma. Os dados foram analisados de maneira comparativa, por estatística não-paramétrica ($p \leq 0,05$). Os testes estatísticos apontaram a ocorrência de alterações nas características dos traços utilizados pelas crianças no decorrer dos procedimentos, em que os traços arredondados foram mais frequentes nas fases 0 e 2, e os traços quebrados e com pontos de choque foram mais frequentes na fase 1. Diante do exposto, conclui-se que os traços que caracterizam o desenho da criança tomam forma de acordo com o que ela sente no momento, revelando uma relação direta entre o estado emocional e as características do traço.

Palavras chave: Garatujas, Crianças de 2 a 4 anos, Estados emocionais, Desenvolvimento infantil

Oliveira, E.D.F. (2021). *Dynamic and aesthetic theory: a new interpretation of scribbles*.
Doctoral Thesis, Masters and Doctoral Program in Psychology at the Catholic
University Dom Bosco. Campo Grande, MS.

ABSTRACT

The initial scribbling or scribbling phase has not received the same attention from scholars as the other stages of drawing development. The dynamic and aesthetic theory of the evolution of drawing states that, in the expressive scribbling phase, children under 4 years of age are already capable of expressing emotional states through the characteristics of their scribbles. The scribbles can contain the “good stroke”, characterized by rounded strokes, and the “bad stroke”, identified by thick lines and broken strokes. The objective was to demonstrate the relationship between emotional states and trait characteristics of children aged between 24 and 48 months, based on the assumptions of dynamic and aesthetic theory through experimental research, with a mixed method approach (Qual + Quan). As an instrument for data collection, a sociodemographic questionnaire, structured observation and drawings were used. The research was carried out with children aged between 24 and 48 months, 27 girls and 13 boys. The exhibition of an animation lasting 4'22" (four minutes and twenty-two seconds) was used as a stimulus in two of the three phases of achromatic and chromatic drawings. Initially, in phase 0, the drawings were performed before the animation presentation, without the presence of any stimulus; in phase 1, after the showing of the first part of the animation, which showed the protagonist's suffering; and in phase 2, after the presentation, part of the animation that narrated the joy of the little duck when he met his mother. The drawings were classified according to gender, age, and scribble characteristics: “Good line”, characterized by the rounded line, and “Bad line”, represented by the broken line, pressure on the pencil and shock points. The predominant use of the “Bad Trace” was observed in phase 1, when the drawings were carried out in front of a frustration stimulus. Conversely, in phase 0, in which the productions were carried out without the presence of stimulus, and in phase 2, in which the drawings were carried out after gratification stimulus, the prevalence of the “good trait” was evidenced. A similar discrepancy was found in relation to the structured observation in relation to the phases of the experiment in which it was observed that the children's narratives and non-verbal expression indicated the experience of discomfort in Phase 1, and comfort in phase 0 and 2. In the analysis Statistically, tests were performed in relation to the characteristics of the drawing lines (rounded line, broken line, pencil pressure and shock points) produced in the three consecutive phases (using the use of black pencil and colored pencil). McNemar's Chi-Square Test was used, in which each child was compared with himself. Data were comparatively analyzed by non-parametric statistics ($p \leq 0.05$). The statistical tests showed the occurrence of changes in the characteristics of the traits used by the children during the procedures, in which rounded lines were more frequent in phases 0 and 2, and broken lines and with shock points were more frequent in phase 1. Given the above, it is concluded that the traits that characterize the child's drawing take shape according to what they feel at the moment, revealing a direct relationship between the emotional state and the characteristics of the trait.

Keywords: scribble, Children 2 to 4 years old, Emotional states, Child development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estágios do Desenvolvimento de Luquet e os Estágios do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget.....	44
Figura 2	Rabiscos Básicos identificados por Kellogg.....	49
Figura 3	Esquema da Evolução do Desenvolvimento do Desenho da Criança dos Rabiscos ao Desenho Figurativo.....	59
Figura 4	Evolução do Rabisco Onomatopeico ao Esquema Figurativo Inicial..... Desenho de Savério de um Cachorro Estático no Canil e um Cachorro	62
Figura 5	Correndo.....	63
Figura 6	Rabisco Caracterizado como “Traço bom”	65
Figura 7	Rabisco Caracterizado como “Traço mau”	66
Figura 8	Gênese do “Traço bom” e do “Traço mau”	73
Figura 9	Ilustração da função simbólica nos rabiscos de Elena.....	76
Figura 10	Rabisco Onomatopeico e a Representação dos Aspectos Dinâmicos dos Objetos.....	77
Figura 11	Estágios do Desenvolvimento do Desenho na Teoria Dinâmica e Estética.....	82
Figura 12	Delineamento da Pesquisa com Método Misto.....	88
Figura 13	Estrutura do Estudo Quase-experimental.....	92
Figura 14	Imagens da Primeira Parte da Animação.....	98
Figura 15	Imagens da Segunda Parte da Animação.....	98
Figura 16	Método de análise Fenomenológica de Giorgi.....	104
Figura 17	Exemplo de “Traço bom”	122
Figura 18	Exemplo de “Traço mau”	124
Figura 19	Exemplo de “Traço mau” com Pontos de Choque.....	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados Sociodemográficos dos Participantes.....	109
Tabela 2 – Síntese da Ocorrência do “Traço bom” e “Traço mau” nas Três Fases....	120
Tabela 3 – Resultado de p-Valor Referente à Apresentação dos Traços da Fase 0-1 em Relação aos Tipos de Traço e Cor do Lápis.....	131
Tabela 4 – Resultado de p-Valor Referente à Apresentação dos Traços da Fase 1- 2em Relação aos Tipos de Traço e Cor do Lápis.....	131
Tabela 5 – Resultado da Concordância entre a Classificação das Avaliações dos Juízes em Relação à Avaliação da Pesquisadora.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fase 0 – Estabelecimento do Sentido Geral.....	114
Quadro 2 – Fase 0 - Determinação das Unidades de Significado.....	115
Quadro 3 – Fase 0 - Conversão das Unidades de Significado em Sentença Psicológica.....	116
Quadro 4 – Fase 0 - Composição da Estrutura Geral de Significado – Integração das Narrativas e Expressão não Verbal.....	116
Quadro 5 – Fase 1 - Composição da Estrutura Geral de Significado – Integração das Narrativas e Expressão não Verbal.....	116
Quadro 6 – Fase 2 - Composição da Estrutura Geral de Significado - Integração das Narrativas e Expressão não Verbal.....	116
Quadro 7 – Descrição dos Resultados dos Testes de Significância Relacionando as Características dos Traços e Tipos de Lápis no Par de Fase 0-1.....	129
Quadro 8 – Descrição dos Resultados dos Testes de Significância Relacionando as Características dos Traços e Tipos de Lápis no Par de Fases 1-2.....	130

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa da Universidade

Católica Dom Bosco..... 173

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Protocolo de revisão de literatura.....	156
Apêndice B	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	159
Apêndice C	Questionário sociodemográfico.....	160
Apêndice D	Tabela de Classificação dos traços da Fase 0.....	161
Apêndice E	Tabela de Classificação dos traços da Fase 1.....	162
Apêndice F	Tabela de Classificação dos traços da Fase 2.....	163
Apêndice G	Resultados das Análises Fenomenológicas das Observações Estruturadas Referentes à Fase 0.....	164
Apêndice H	Resultados das Análises Fenomenológicas das Observações Estruturadas Referentes à Fase 1.....	166
Apêndice I	Resultados das Análises Fenomenológicas das Observações Estruturadas Referentes à Fase 2.....	168
Apêndice J	Folha de Rosto Envelope 1.....	170
Apêndice K	Folha de Rosto Envelope 2.....	171

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	18
2 INTRODUÇÃO.....	22
3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA E OS ASPECTOS PSICOMOTORES.....	31
4 OS RABISCOS E O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL.....	40
5 A TEORIA DINÂMICA E ESTÉTICA.....	58
5.1 A Intenção representativa.....	61
5.2 A Expressividade dos rabiscos.....	63
5.3 A gênese do “Traço Bom” e do “Traço Mau”	69
5.4 O Desenvolvimento do desenho na Teoria Dinâmica e Estética.....	73
6 OBJETIVOS /HIPÓTESE.....	83
6.1 Objetivo geral.....	84
6.2 Objetivos específicos.....	84
6.3 Hipótese do estudo quase-experimental.....	84
7 MÉTODO.....	85
7.1 Cuidados éticos.....	86
7.2 Delineamento do estudo.....	86
<i>7.2.1 Instrumento de coleta de dados na abordagem qualitativa.....</i>	<i>88</i>
<i>7.2.2 Instrumentos de coleta de dados da abordagem quantitativa.....</i>	<i>89</i>
7.3 Local da pesquisa.....	92
7.4 Participantes da pesquisa.....	93
7.5 Critério de inclusão.....	93
7.6 Critério de exclusão.....	94
7.7 Período de coleta de dados.....	94

7.8 Recursos Humanos.....	94
7.9 Recursos materiais.....	94
7.10 Instrumentos de avaliação.....	95
7.11 Procedimentos.....	95
7.11.1 <i>Aproximação com as escolas.....</i>	95
7.11.2 <i>Preparação do vídeo.....</i>	97
7.11.3 <i>Treinamento das Assistentes.....</i>	98
7.11.4 <i>Coleta de Dados.....</i>	99
7.12 Análise dos dados.....	102
8 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	107
8.1 Resultados sobre o perfil da amostra - questionário sociodemográfico.....	109
8.2 Resultados e discussão da observação estruturada sobre as narrativas e a expressão não verbal das crianças.....	112
8.3 Análise qualitativa dos desenhos.....	119
8.4 Resultados e discussão dos desenhos – abordagem quantitativa.....	127
8.5 Avaliação dos juízes.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS.....	142

1 APRESENTAÇÃO

Desde que iniciei minha graduação em Psicologia, o interesse pelo universo da criança e seus desenhos esteve sempre presente e, de lá pra cá, venho me dedicando ao estudo e à prática da Psicologia no universo infantil. Cursei uma sucessão de especializações na perspectiva clínica com crianças e, no mestrado, pretendia iniciar minhas investigações acerca do desenho. Realizar tal pesquisa não foi possível na época, e o brincar então tornou-se tema da minha dissertação de mestrado, contudo o objetivo de pesquisar o desenho permaneceu em minha trajetória e se concretizou na produção da presente tese.

Ao realizar uma pesquisa inicial no início do doutorado sobre as pesquisas atuais acerca dos desenhos infantis, encontrei dois artigos a respeito de uma nova teoria sobre o desenvolvimento do grafismo infantil, chamada de perspectiva dinâmica e estética. Essa nova perspectiva, apresentada por pesquisadores italianos, propunha que crianças pequenas, a partir de aproximadamente 2 anos, já seriam capazes de expressar estados emocionais por meio das características de seu rabisco (Longobardi, Quaglia, & Iotti, 2015, Quaglia, Longobardi, Iotti, & Prino, 2015). A novidade da afirmação foi intensamente motivadora e causou o abandono de um projeto de pesquisa que vinha sendo construído há mais de um ano, às vésperas do exame de qualificação.

Na continuidade da busca por referencial teórico, deparei-me com o fato de que as demais obras sobre o tema se tratavam de livros que estavam escritos em italiano. Na sequência, providenciei os livros e um complexo processo de estudo se iniciou, pois não se tratava somente da tradução de uma obra. O processo envolveu a compreensão de uma abordagem nova, na qual eu era estrangeira e que estava escrita em uma língua em que eu não tinha fluência. Realizado o estudo inicial, percebi que o material que tinha em mãos me orientou quanto à descrição da teoria e seus conceitos, contudo não apresentava as bases teóricas e empíricas, fundamentais ao se iniciar uma investigação em uma perspectiva tão

inovadora. Notei também que os livros e os artigos citavam uma obra de 1976, de autoria de Quaglia e Saglione, denominada *Il Disegno infantile: nuove linee interpretative*, e me dei conta de que pudesse ser esse o livro que me faltava. Após muitas horas de busca na internet, adquiri o único exemplar que encontrei, mas que jamais foi entregue a mim, pois se perdeu em algum lugar entre Itália e Brasil. Felizmente, tive sucesso em contatar um dos autores, que muito gentilmente me enviou o exemplar da obra em questão e outros que me auxiliaram na pesquisa.

Na referida obra, as pesquisas empíricas de Quaglia e Saglione (1976/1979) foram articuladas com a teoria da origem da comunicação humana do psicanalista René Spitz (1957/1998). Atribuiu-se uma base genética à gênese do “traço bom” e do “traço mau”, especificamente em meio ao processo de amamentação pelo comportamento de fuçamento. A argumentação dos autores é apresentada de forma consistente e demonstram evidências empíricas teoricamente discutidas.

Diante da nova perspectiva sobre os rabiscos das crianças e de sua capacidade de se expressar por meio deles, nota-se que não são os rabiscos ou as crianças incapazes de revelar aspectos emocionais, somos nós, os adultos, os incapazes de comprehendê-los. Afirmar que a criança não é capaz de se comunicar com o adulto em algum nível é colocar sua existência em segundo plano, em detrimento da centralidade da vida do adulto. Quando a criança é colocada como protagonista, a maioria dos adultos se tornariam praticamente iletrados frente a suas formas de comunicação e expressão.

Tal reflexão me remete a obra de Saint-Exupéry (1959/2010), especificamente nos momentos de persistência e inconformismo em que o Pequeno Príncipe segue, de adulto em adulto, exibindo o desenho de uma jiboia fechada (no caso a jiboia que engoliu um elefante). O artista apresenta sua produção e questiona ao adulto se ela o faz temer. O adulto, sem

entender nada, diz não e questiona por que deveria temer um chapéu. Diante disso, parece-me que algo vem sido dito pelas crianças, contudo poucos adultos ainda são capazes de ouvi-las.

2 INTRODUÇÃO

Desenhos milenares são encontrados em diversas superfícies e em lugares remotos por todo o mundo, revelando parte do que foi vivenciado por nossa espécie em tempos longínquos. Como forma de expressão, o grafismo atravessa a humanidade temporalmente e segue auxiliando o homem em seus processos de comunicação e representação, possibilitando o registro da história humana, muitos antes da existência da linguagem verbal ou escrita.

Ao lado da historicidade do desenho, encontra-se o grafismo em suas manifestações estudadas, avaliadas e testadas por diversas áreas do conhecimento. A relação entre o desenho e o psiquismo humano é de longa data, objeto de investigação da Psicologia, seja como prova cognitiva ou projetiva, recurso lúdico, ou como instrumento de investigação.

Para as crianças, o desenho é uma forma de contar o mundo e, por meio dele, pode informar aos adultos experiências sobre seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Quando uma criança desenha e oferta sua produção a alguém, ou quando desenha algo que só é possível existir no mundo de seus rabiscos, ela está buscando expressar seus afetos e elaborar suas angústias. Até quando se recusa a desenhar, ou quando num episódio de raiva e frustração destrói sua produção, o desenho, de certa forma, ainda continua a favorecer sua expressão, considerando que, na maioria das vezes, a criança não tem escolha frente a inúmeras situações de seu dia a dia e aprende que dar vasão a sua raiva é inadequado.

Embora amplamente investigado, os estudos sobre o desenho tendem a enfatizar o período em que a criança, aproximadamente em idade escolar, já é capaz de se expressar graficamente por meio formas reconhecíveis em relação aos objetos do mundo, na chamada fase de desenho realista (Lowenfeld Britain, 1947/1977; Luquet, 1969;), verossímil (Vigotski, 1984/2007), figurativo (Kellogg, 1969), entre outras denominações.

A fase dos rabiscos iniciais, ou das garatujas, que ocorre aproximadamente dos dois aos 4 anos, não recebeu a mesma atenção dos estudiosos como os demais estágios (Coates & Coates, 2016; Quaglia & Saglione, 1976.). Rhoda Kellogg (1969) apresenta-se como uma

exceção a esse fato. A psicóloga debruçou-se no estudo do grafismo infantil e elaborou uma ampla classificação dos rabiscos das crianças e os descreveu exaustivamente. Contudo, assim como a teorias clássicas, a autora não se voltou para investigações quanto à intencionalidade e à representatividade dos primeiros traços.

O desinteresse dos pesquisadores pela fase dos rabiscos parece se manter, considerando a dificuldade de se encontrar, nas bases de dados científicos, pesquisas sobre desenhos de crianças com faixa-etária entre 2 e 4 anos. No início dos estudos de revisão para a presente pesquisa, observou-se que muitos estudos no cenário relacionado ao grafismo eram consonantes, de certa forma, com o pressuposto das teorias clássicas no tocante à faixa etária eleita para os estudos, pois, de forma preliminar, as referências dos últimos anos mencionavam amostras com crianças geralmente a partir de 5 anos.

No campo da avaliação psicológica, destacaram-se as pesquisas com o teste Desenho da Figura Humana (DFH), abordando temáticas como os efeitos psicológicos da violência (Ionio & Mascheroni, 2021; Tardivo, 2017) e avaliando questões diversas do desenvolvimento infantil (Souza & Zanetti, 2015; Viapiana & Giacomoni, 2016), como criatividade (Oliveira & Wechsler, 2016), marcadores de aspectos emocionais (Comparini et al., 2017; Rosa, 2018), e características diagnósticas (Ligeiro & Barrera, 2019). Nessas pesquisas com testes psicológicos, somente o estudo de Souza e Serra (2015) abarcavam uma amostra com crianças a partir de 4 anos. As demais pesquisas apresentavam amostragem de participantes a partir de 5 anos, em tese já capazes de produzir desenhos relativamente realistas.

O mesmo ocorre com as pesquisas instrumentalizadas pelo desenho livre, as quais apresentam como objetivos a investigação da reação emocional de crianças frente à morte e ao luto (Yang & Park, 2017), a percepção do conceito de tempo (Güneş & Şahin, 2020), o sofrimento infantil em decorrência de câncer (Hyslop et al., 2018), e a apresentação de relatos

de intervenções terapêuticas (Hermes & Silva, 2017; Pajaro & Cardoso, 2018). Dentre os referidos estudos, somente a pesquisa sobre o adoecimento infantil e câncer refere-se à amostra com crianças a partir de 4 anos, enquanto as outras a delimitam com crianças com idade entre 5 e 7 anos.

As pesquisas mencionadas demonstram uma ampla utilização do desenho em coleta de dados, como uma forma de compreender e avaliar aspectos do universo infantil de crianças maiores de 4 anos, consequentemente excluindo a fase da gênese do grafismo infantil, percepção também presente em Coates e Coates (2016). Em relação às características do desenho e do traço em si, observou-se que, somente nas investigações com testes psicológicos, as características dos traços são observadas e, nesse caso, as pesquisas descrevem amostras de crianças com idade a partir de 4 anos.

As temáticas e contextos das pesquisas com desenhos são diversas e revelam pesquisas de caráter atual e de relevância social e acadêmica, contudo a ausência de pesquisas relacionadas às características dos traços infantis antes da produção de qualquer tipo de esquema talvez revele uma certa estagnação teórico e técnica sobre o tema.

Diante disso, com uma perspectiva mais sistematizada, organizou-se uma pesquisa de revisão sobre os estudos envolvendo o desenho de crianças na faixa etária entre 2 e 4 anos, em 3 bases de dados, no período dos últimos 10 anos, conforme detalhamento descrito no Apêndice A. Inicialmente, obteve-se um número considerável de artigos sobre desenhos, contudo a maioria desses relatórios de pesquisas não atenderam ao critério principal da busca, que era abordar as produções gráficas de crianças na fase dos rabiscos. O referido critério foi atendido apenas por dez estudos.

Dois dos artigos selecionados, Quaglia et al. (2015) e Longobardi et. al (2015), apresentam uma nova leitura sobre o desenvolvimento do desenho infantil, especialmente no que se refere à fase dos rabiscos das crianças pequenas na denominada teoria dinâmica e

estética. Essa nova perspectiva se assemelha a outras teorias ao subdividir o desenvolvimento gráfico em estágios, mas se diferencia fundamentalmente delas ao afirmar que os desenhos iniciais das crianças são dotados de intencionalidade e significado, e são capazes de expressar estados emocionais por meio das características de seus traços. A teoria dinâmica e estética é a base do referencial teórico desta pesquisa, e os dois artigos mencionados serão amplamente discutidos no capítulo III sobre a referida teoria, como também na discussão dos resultados deste estudo. Os oito artigos restantes serão apresentados a seguir.

Chang e Cress (2013) conduziram um estudo qualitativo com o objetivo de explorar como as interações adulto-criança, durante e após as atividades de desenho e pintura, poderiam facilitar o desenvolvimento da linguagem verbal da criança. Para a coleta de dados, os pais das crianças foram treinados em habilidades que facilitassem o diálogo verbal e não-verbal com a criança sobre seus desenhos. Os pais gravaram em áudio as conversas com os filhos acerca de suas produções artísticas durante o período de um mês em seu ambiente cotidiano. Após leitura, codificação e análise dos dados em relação a aspectos linguísticos, observou-se que os diálogos entre pais e filhos facilitaram o desenvolvimento da linguagem verbal das crianças, pois possibilitaram: o envolvimento das crianças em inúmeras funções de linguagem; a utilização de pensamento abstrato e criativo; a aprendizagem no tocante a quando ouvir e quando falar e a como realizar questionamentos adequadamente.

Em outro estudo qualitativo, Duncan (2015) buscou investigar a representação de 8 crianças com idade de 4 anos e 4 anos e meio sobre o brincar, utilizando-se do desenho como instrumento de coleta de dados. Realizaram-se duas visitas às casas das crianças e, na ocasião, solicitou-se que elas desenhassem o que lhes viesse à cabeça ao ouvir a palavra brincar. Após análise dos desenhos com base na semiótica social, concluiu-se que as crianças percebem a brincadeira como uma atividade experiencial que relaciona comportamento lúdico, jogo imaginário e aquilo que consideram ou não divertido.

Ao relatarem suas experiências com desenhos de crianças pequenas ao longo de muitos anos, Coates e Coates (2016) apresentam uma discussão teórica que concebe a capacidade representativa dos rabiscos. Conforme os autores, os rabiscos das crianças assumem a função representativa a partir do momento em que elas percebem que o gesto motor é capaz de produzir marcas no papel, bem como se evidencia por meio da associação destes com as narrativas das crianças durante sua execução.

Salsa e Vivaldi (2017) desenvolveram estudo experimental com o objetivo de analisar o início da compreensão e produção de desenhos representacionais, comparando, ao longo de seis meses, o desempenho gráfico de dois grupos de 56 crianças de 2 anos e meio a 4 anos, advindas de nível socioeconômico médio (NSE médio) e baixo (NSE baixo). Na fase de produção do estudo, as crianças desenharam livremente sobre coisas que gostavam e, depois, realizaram desenhos individuais com base em cinco objetos tridimensionais apresentados pelas pesquisadoras. A fase seguinte referiu-se à compreensão e consistiu na instrução de que as crianças inserissem cada objeto, utilizados anteriormente como modelo para o desenho, em sua respectiva caixa, identificada por um desenho feito pelo experimentador e correspondente a ele, presente no interior da caixa. Os resultados, submetidos à análise não paramétrica, indicaram que a situação socioeconômica tem papel importante no processo de compreensão e de criação de imagens, pois a crianças de NSE médio apresentaram capacidade representativa por meio do desenho livre e baseado em modelo tridimensional, respectivamente aos 42 e 48 meses, enquanto a crianças de NSE baixo apresentaram a capacidade representativa aos 60 meses.

Salsa e Gariboldi (2018) realizaram um estudo com o objetivo de explorar a relação entre a compreensão precoce de desenhos em dois grupos de 14 crianças com idade entre 30 e 38 meses de NSE médio e baixo. Excluindo-se a fase da coleta de dados denominada de produção, o procedimento de coleta de dados deste estudo assemelhou-se ao de Salsa e

Vivaldi (2017) mencionado anteriormente. No estudo de Salsa e Gariboldi, inicialmente a criança era convidada a brincar com alguns brinquedos (objetos tridimensionais denominados de brinquedos) e as fotos desses brinquedos (que eram desenhos dos objetos). Em seguida solicitava-se que as crianças colocassem cada brinquedo em sua caixa correspondente, identificada com um desenho do referido objeto em seu interior. Os resultados, após análise paramétrica de variância, indicaram que somente as crianças de NSE médio foram capazes de compreender a relação simbólica entre o objeto e o desenho. As autoras associaram esse resultado ao fato de as crianças de NSE médio terem mais acesso a recursos com imagens para crianças; interagirem com adultos por meio desses recursos; desfrutarem de assistência materna no ato desenhar, o que não ocorre com as crianças de NSE baixo.

Morra e Panesi (2017) apresentam uma perspectiva de desenvolvimento dos rabiscos, afirmando que o desenvolvimento da memória operacional das crianças restringe a aquisição de controle visual, desenvolvimento da forma e a atribuição de significado aos próprios rabiscos. Com o objetivo de testar esse modelo de desenvolvimento gráfico, realizaram um estudo experimental com 86 crianças de 18 a 30 meses. A coleta de dados foi realizada em 2 sessões. Na primeira sessão, utilizaram-se de um teste de capacidade de memória de trabalho; na segunda, que foi filmada, propuseram três tarefas de desenho: livre, conclusão de três desenhos incompletos (rosto, figura humana e carro) e o desenho de uma figura humana. Os dados foram submetidos à análise correlacional, e o resultado apoiou, de forma geral, a proposta dos autores e indicou fortes correlações entre a capacidade da memória de trabalho e as medidas de conclusão do desenho.

Também em uma abordagem neuropsicológica sobre o desenho infantil, Simpson et al., (2017) investigaram, por meio de dois experimentos, a relação entre função inibitória, controle motor e habilidade de desenhos em amostra de 200 crianças de 3 e 4 anos. No experimento 1, objetivou-se investigar a coordenação motora fina e utilizou-se de duas tarefas

de inibição de resposta e quatro tarefas de habilidade de desenhos: duas de desenho livre e duas com modelo; e uma escala desenvolvimento motor (Peabody Developmental Motor Scale [PDMS] (Folio & Fewell, 2000)).

Após análise de regressão e correlação, os dados sugeriram uma associação entre a capacidade de inibição da resposta e a coordenação motora fina, essencialmente relacionada à habilidade desenho. Essa associação não se estendeu em relação à coordenação grossa, conforme dados coletados no experimento 2, por meio da escala de desenvolvimento motor e três tarefas de inibição de resposta.

Com o objetivo de examinar a capacidade de diferenciar a escrita e o desenho em suas produções de 88 crianças com idade entre 2 e 5 anos dos Estados Unidos, Otake et al (2017) realizaram um experimento em que as crianças eram convidadas a desenhar a si mesmas, escrever seus nomes, e a desenhar e escrever três itens: fogo, água e sol. Com o objetivo de distinguir desenho e escrita, as produções das crianças foram analisadas com base em classificações relacionadas à utilização de lápis preto, caneta ou ambos, tipo de papel, cor apropriada ao objeto, extensão e presença de letras. Os dados foram submetidos a diversas análises estatísticas e os resultados mostram que as crianças começam a distinguir escrita e desenho desde cedo.

A literatura atual sobre as fases dos rabiscos de crianças pequenas não se mostrou extensa. Dentre as pesquisas encontradas, somente Coates e Coates (2016) mencionaram a capacidade representativa dos rabiscos, contudo sem maiores reflexões. Assim, considerando a relevância do estudo grafismo para o desenvolvimento infantil, a necessidade de se compreender as vivências emocionais das crianças pequenas e a escassez da literatura, justifica-se a realização da presente pesquisa, que tem como objetivo demonstrar a relação entre estados emocionais e as características dos traços de crianças com faixa etária entre 2 e 4 anos, com base nos pressupostos da teoria dinâmica e estética.

A presente pesquisa apresenta abordagem de método misto, constituída por instrumento de coleta de dados e de análise de dados tanto qualitativos quanto quantitativos. A metodologia de coleta de dados do campo quantitativo se constitui por meio de um estudo experimental baseado na seguinte hipótese: considerando que conforme a teoria dinâmica e estética, as crianças pequenas são capazes de expressar seus estados emocionais por meio das características de seus traços, essas alterações poderiam ser observadas diante de um estímulo controlado, apresentado de forma consecutiva em um experimento.

Quanto ao referencial teórico, o capítulo I foi construído com base em um breve relato desenvolvimento infantil de crianças de 2 a 4 anos com ênfase nos aspectos psicomotores. O capítulo II apresenta o desenvolvimento do desenho infantil com base em perspectivas clássicas e contemporâneas, enfatizando-se as primeiras produções gráficas das crianças.

O capítulo III está estruturado com a descrição da teoria dinâmica e estética. Apresentam-se as pesquisas empíricas utilizadas na estruturação da teoria, as reflexões teóricas em que se apoiam, seguidas da descrição dos estágios do desenvolvimento do desenho.

O capítulo IV apresenta os objetivos, hipótese, e delineamento do estudo quanto à descrição do método de abordagem e os procedimentos de coleta e análise de dados. A apresentação dos resultados e a discussão será realizada no capítulo V.

3 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA E OS ASPECTOS PSICOMOTORES

Será apresentado neste capítulo um breve relato sobre o desenvolvimento infantil no tocante ao período aproximado dos 2 aos 4 anos, com ênfase nos aspectos psicomotores. Nessa etapa evolutiva, a criança aprimora habilidades conquistadas na primeira infância, como a linguagem e a locomoção, e desenvolve outras como o jogo simbólico, base para o faz de conta, e a ampliação do repertório de emoções.

A cognição nessa etapa do desenvolvimento encontra-se fortemente marcada pela atividade simbólica, que se desenvolve proporcionalmente à capacidade de linguagem. O simbolismo é evidenciado por meio da imitação diferida, pela linguagem e pelo brincar de faz de conta (Bee & Boyd, 2011; Boyd & Bee, 2011; Martorell, 2014). A imitação diferida, como o próprio nome sugere, consiste na imitação de um objeto ou fato que já ocorreu, ou seja, consiste na representação (simbolização) de algo, assim como na linguagem, em que as palavras representam objetos do mundo, e que nem sempre estão às vistas da criança. No brincar de faz de conta, a criança é capaz de se utilizar de um brinquedo para representar algo ou alguém (Martorell, 2014). A representatividade do brincar dessa fase é realizada com a utilização de um objeto “como se” fosse outro, o que possibilita que a criança se utilize, por exemplo, de uma caixa de papelão como se fosse um carro ou uma cama.

A construção do autoconceito e autoestima apresentam-se de forma marcante e interdependente. A formação do autoconceito se baseia na relação entre os critérios que elegemos para nos definir e os aspectos cognitivos utilizados para a configuração do sistema do eu. Associado ao autoconceito, soma-se uma instância valorativa, que se refere a como a criança atribui valor e competência a si mesma, ou seja, a autoestima. Ambos os construtos podem variar ao longo da infância, a depender dos seus avanços cognitivos e das questões sociais que vivencia, sendo que a autoestima da criança pequena se mostra sobretudo muito sensível à aceitação das pessoas significativas de sua vida e da qualidade das relações estabelecidas com elas (Coll et al., 2008).

Logo após os dois anos, ocorre um importante progresso no desenvolvimento emocional de acordo com o que é mencionado por Coll et al. (2008). Ao repertório de emoções básicas já conhecido pela criança, são acrescidas emoções mais complexas: vergonha, orgulho, e culpa e as vivências relacionadas a essas emoções são intensificadas pelo avanço do domínio da linguagem. De forma preliminar aos dois anos, e processualmente crescente, a criança vai se tornando cada vez mais consciente de suas emoções e mais eficiente em expressá-las.

A linguagem é a aquisição mais relevante do ponto de vista cognitivo na segunda infância e sofre influências de fatores genéticos, qualidade do ambiente social, e fatores físicos (Assumpção, 2017). O vocabulário utilizado por uma criança de 2 anos e meio é de aproximadamente 600 palavras e representa um aumento importante ao se comparar ao conjunto restrito de palavras que conhecia há um ano. A partir dos 3 anos, o desenvolvimento da linguagem é ainda mais significativo e, além da ampliação do vocabulário, a criança apresenta verbalizações compostas por inflexões e desenvolve a consciência fonológica, que consiste na escuta sensível dos padrões sonoros da língua que está sendo aprendida (Martorell et al., 2020; Santos & Barrera, 2017).

Ao discorrer sobre a aquisição da linguagem, Fonseca (2004) ressalta que, frequentemente, a linguagem gestual substitui a fala e a transcende, ao superar a limitação do idioma falado. Antes de ser capaz de usar a linguagem verbal, os atos sociais da criança são expressos por meio dos gestos de apontar, evocar, chamar a atenção, etc., tendo, de início, o objetivo de substituir o ato de chorar e, posteriormente, conduzir o processo evolutivo até a chegada da palavra.

Os aspectos corporais assumem papel relevante nessa idade. O corpo, para além da biologia, expressa emoções e é dotado de significados que advêm da interação da criança com o mundo. A criança, de maneira geral, constrói seu conhecimento por meio do corpo,

contudo, na segunda infância, além de conhecer o mundo pela via corporal é por ela também que a criança irá se perceber, perceber o mundo e se expressar nele. À medida que a criança conhece seu corpo, ampliam-se suas possibilidades de ação no meio, o que contribui fundamentalmente para o seu desenvolvimento cognitivo (Alves, 2007).

O desenvolvimento físico infantil obedece aos princípios cefalocaudal (de cima para baixo), por isso o bebê controla primeiro os braços e posteriormente as pernas, e próximo-distal (de dentro para fora), o que explica o fato de que braços e pernas crescem mais rápido que mãos e pés e que primeiramente se dominam os movimentos mais amplos, em detrimento dos gestos mais finos (Papalia & Feldman, 2013). Diante disso, comprehende-se por que a cada progresso psicomotor mais refinado, principalmente no início do segundo ano de vida, ocorre uma exacerbção no sentimento de autonomia da criança, que frequentemente recusa auxílio nas tarefas, em decorrência das descobertas proporcionadas por habilidades motoras cada vez mais sofisticadas.

As mudanças físicas inerentes à fase dos 2 aos 4 anos não são tão marcantes como as que ocorreram até então. O crescimento corporal ocorre mais lentamente, assim como o do cérebro, o que não implica nenhum prejuízo, pois aspectos neurológicos importante ocorrem nesse período, tais como a identificação da preferência no uso da mão direita ou esquerda (Boyd & Bee, 2011) e o desenvolvimento frontal do cérebro implicado nas funções de planejamento e organização (Martorell, 2014).

A partir dos dois anos, ocorre uma importante evolução no tocante ao controle do corpo. O desenvolvimento rápido do domínio motor influencia na formação do esquema corporal e no aprimoramento da coordenação motora e postural, fato que influenciará no desenvolvimento da habilidade de desenho e escrita (Martorell et al., 2020).

Destacam-se, nessa fase do desenvolvimento, componentes motores denominados de “psicomotricidade invisível”, os quais são compostos pela estruturação de espaço e tempo,

controle do tônus, equilíbrio e respiração e afetam aspectos fundamentais no processo evolução da criança (Coll et al., 2008). O desenvolvimento desses componentes é mais acentuado em crianças de 3 e 4 anos e seus progressos podem ser influenciados por características individuais e condições ambientais (Caetano et al., 2005).

Controlar o tônus muscular permite que a criança seja mais eficiente ao interagir no ambiente e manusear um objeto. Ao ser capaz de equilibra-se, as mãos da criança ficam mais livres, permitindo que a exploração do entorno seja mais incisiva. Descobrir o aspecto voluntário de respirar auxilia a criança no processo de regulação emocional. Possuir a capacidade de estruturação do espaço significa orientar-se corporalmente em relação a parâmetros como perto e longe, o que possibilita o desenvolvimento da capacidade de planejamento. De forma semelhante, na estruturação quanto ao tempo, a criança torna-se capaz de organizar-se em ciclos como sono e vigília, antes e depois (Coll et al., 2008).

Ocorrem também na idade da educação infantil as conquistas psicomotoras denominadas de “psicomotricidade visível”, que implicam eficiência diante das ações do dia a dia, como correr, utilizar uma colher para comer, subir escadas sem apoio, colocando apenas um pé por degrau, fazer garatujas, vestir-se, etc. (Coll et al., 2008). As referidas destrezas envolvem avanços motores globais, afetando a motricidade ampla e o controle postural, e também a motricidade fina e o controle óculo manual (Martorell et al., 2020). À medida que a criança se desenvolve, é possível perceber que os movimentos vão se tornando mais independentes e a coordenação motora torna-se mais refinada (Coll et al., 2008).

A integração entre transformações nos movimentos e no comportamento da pessoa compõe o desenvolvimento motor, que é dependente da maturação do sistema nervoso central para o aprimoramento de suas funções (Negreiro et. al., 2019). A progressão da motricidade é descrita em quatro fases: reflexa motora, composta pelos movimentos involuntários do bebê, por meio dos quais eles interagem com o meio; movimentos rudimentares, que são

voluntários e se caracterizam inicialmente por movimentos de sustentação, como controlar a cabeça, pescoço e tronco, e posteriormente pelas funções de segurar e soltar, arrastar-se, engatinhar e caminhar ; movimentos fundamentais, fase em que a criança, por estar sistematicamente envolvida com a exploração do corpo, reconhece sua própria evolução motora e futuramente torna-se capaz de interceptar objetos em movimento; e, por fim, movimentos especializados, caracterizados pela habilidade em realizar atividades motoras complexas como pular em um pé só, pular corda, dançar, etc. (Leite, 2017).

As habilidades motoras se desenvolvem de forma processual na segunda infância, a partir dos avanços evolutivos conquistados nos anos anteriores (Martorell, et al., 2020). Nesse estágio do desenvolvimento, as habilidades motoras amplas, como correr, pular, saltar, e subir, são a base para a dança e para a prática de esportes. Mesmo que aos 2 anos a criança não seja capaz de desenvolver atividades organizadas em grupo, essa habilidade evoluirá na mesma proporção em que os aspectos relacionados à cognição e socialização progredirem. As habilidades motoras finas consistem em habilidades que contribuem para a independência da criança e a instrumentaliza em seus processos exploratórios como, por exemplo, capacidade de empilhar objetos, virar uma página por vez, girar tampas, cortar papel, segurar lápis, entre outras (Boyd & Bee, 2011, Martorell, 2014).

As pesquisas apontam que o desenvolvimento das habilidades motoras pode ser prejudicado por fatores como nascimento prematuro (Camargos, 2011), sobrepeso e obesidade (Spessato, et al., 2013), e também podem ser estimuladas e resgatadas por meio de atividades lúdicas (Rodriguez et al., 2021) e interação parental com base em estímulos motores (Sá, 2017).

Outro marco motor importante no desenvolvimento motor é o surgimento da lateralidade da criança, que consiste na determinação da preferência pelo uso da mão direita, esquerda, ou ambas, ocorrendo entre 2 e 6 anos e sendo definida por fatores genéticos (Coll et

al., 2008; Fonseca, 2004; Martorell et al., 2020), como consequência do importante crescimento e amadurecimento da estrutura cerebral do corpo caloso, responsável pela comunicação entre os hemisférios direito e esquerdo do cérebro, também denominada de lateralização.

A ascensão da qualidade das habilidades motoras finas torna a criança cada vez mais eficiente em ações e gestos mais sutis e é com base no desenvolvimento dessa precisão crescente que a criança passa a experimentar o mundo também por suas produções gráficas. Conforme Coll et al. (2008), os avanços motores globais como o controle postural, e específicos, como a motricidade fina e o controle óculo-manual, dão origem ao gesto gráfico, que, a depender da receptividade do ambiente, poderá se desenvolver e favorecer o processo de desenhar e escrever.

O progresso das habilidades motoras associado à capacidade simbólica são base para o início da construção progressiva do esquema corporal e se referem à percepção que temos do nosso corpo e de suas partes, assim como de suas possibilidades e limitações. À medida que a criança se desenvolve, novas aprendizagens e habilidades maturacionais são inseridas em seu repertório vivencial em relação a atributos perceptivos, motores, cognitivos, linguísticos, e principalmente sociais. Todo tipo de interação que envolva a experiência corporal da criança, como acalentá-lo e niná-lo, solicitar que indique onde se localizam determinadas partes de seu corpo, brincadeiras com arremesso de objetos, estímulo a jogos de imitação, são essenciais para o desenvolvimento funcional do esquema corporal (Coll et al., 2008).

O progresso da constituição do esquema corporal, de acordo com Alves (2007), ocorre por meio de três etapas: corpo vivido, corpo percebido ou descoberto e corpo representado. A etapa do corpo vivido caracteriza-se essencialmente pelas descobertas da criança em decorrência da exploração do meio, realizadas através dos movimentos de outras pessoas. Quando se inicia o processo de diferenciação da criança e o meio, já se pode mencionar o

surgimento de uma imagem do corpo. Na etapa seguinte, corpo percebido, ocorre a organização do esquema corporal, pois a criança já é capaz de direcionar a atenção para seu corpo, mostrando-se consciente dele, devido à instauração da função de interiorização. A última etapa é a do corpo representado, em que a criança consegue apreender a relação dinâmica entre seu corpo e suas partes, e exerce sobre ele um controle consistente.

O desenvolvimento satisfatório do esquema corporal é determinante para a construção eficiente dos processos de aprendizagem (Soares et. al., 2015), e é preciso que esse construto do desenvolvimento seja devidamente considerado e abordado preventivamente, uma vez que questões ambientais relacionadas à família e à escola, bem como à pobre estimulação corporal da criança podem interferir no desenvolvimento funcional do esquema corporal (Pedron, 2017). No tocante a isso, importante ressaltar que o brincar, em seus aspectos social e criativo, tão francamente presente na segunda infância, contribui de forma significativa para o desenvolvimento do esquema corporal (Campos et.al. 2017).

Brincar é um importante recurso utilizado pela criança para se expressar e interagir com o meio e com outras pessoas. Boyd e Bee (2011) relatam que as formas com que as crianças brincam, assim como outros aspectos na infância, se transformam conforme o desenvolvimento segue seu curso. Por volta de 1 ano, a criança já apresenta o simbolismo enquanto brinca, embora de forma simples, como, por exemplo, fingir falar com um telefone de brinquedo. Aos 2 anos a criança pequena brinca de empilhar objetos em um movimento de construção, para, em seguida, aos 2-3 anos, realizar o brincar imaginativo, essencialmente simbólico, em que usa um objeto para representar outro. O brincar sociodramático se dá por volta dos 3-4 anos, e o simbolismo do brincar agora se estende para situações de pares ou grupos. Por fim, a partir dos 5 anos instaura-se o brincar redigido por regras.

Ao observar o transcorrer da evolução da criança em seus atributos biológicos, psicológicos e sociais nessa etapa, comprehende-se toda predisposição da criança pequena para

o novo, para descoberta. A intensidade e celeridade com que os processos ocorrem inserem a criança em um contexto de impermanência, em que suas necessidades, medos, alegrias são sempre muito urgentes, pois podem, de fato, mudar no momento seguinte.

4 OS RABISCOS E O DESENVOLVIMENTO DO DESENHO INFANTIL

Data do século XIX os primeiros estudos sobre o desenho da criança marcado pela realização da primeira pesquisa sobre o grafismo dos bebês, realizada por William Pfreyer (Méredieu, 1974/2006) e a publicação da obra *A arte das crianças pequenas*, de Corrado Ricci em 1887 (Campos, 1987; Cox, 1992/2012; Goodenough, 1961). A partir do século XX, um novo olhar sobre a arte moderna, em relação à arte primitiva (na qual se inclui a arte infantil) e o interesse pelo grafismo no campo da Psicologia do desenvolvimento, culminou em um aumento das investigações científicas na área (Anning & Ring, 2009).

Cognet e Cognet (2019) referem-se ao desenho como uma “expressão incontornável da dimensão subjetiva da criança” (p. 9), que, na perspectiva psicológica, se mostra como um espelhamento relativamente límpido da organização e dos conflitos internos dela. Sob um olhar pedagógico é considerado como um importante balizador que oportuniza a identificação do nível de desenvolvimento do artista e, na perspectiva familiar, é um presente capaz de evocar aspectos infantis e proporcionar um vislumbre da vida escolar vindoura.

A capacidade de revelar aspectos do universo infantil faz do desenho objeto de admiração e investigação. Inúmeras são as teorias atuais que versam sobre o desenvolvimento do grafismo infantil, explorando-o de forma a possibilitar a comunicação, compreensão e intervenção no universo do artista. Contudo, não tão variadas são as proposições sobre o início das produções gráficas, às quais é conferido um caráter fortuito, sendo o desejo de imitar o adulto o mantenedor dos traços iniciais e, posteriormente, o prazer motor e a percepção quanto à concretude do produto gráfico, as bases de sustentação para a continuidade da evolução do desenho (Cox, 1992/2012; Greig, 2004; Iavelberg, 2017; Méredieu 1974/2006; Vigotski, 1984/2007).

Os rabiscos oriundos das primeiras produções gráficas compreendidas entre os 2 e 4 anos de idade, aproximadamente, não despertaram tanto interesse dos estudiosos quanto o desenho realista. As teorias clássicas sobre o desenho da criança tecidas por autores como

Vigotski (1930/2009), Lowenfeld e Britain (1947/1977), Luquet (1969) e Piaget (1976) enfatizam o momento do desenvolvimento do desenho em que as crianças já são capazes de produzir, com seus traços, formas análogas a objetos da realidade, embora afirme Greig (2004) que a maior parte do processo figurativo do desenho ocorra entre 2 e 5 anos.

Os rabiscos, ou as chamadas garatujas, representam um importante passo no desenvolvimento da criança, pois é o início de uma forma de expressão que a conduzirá a aquisição do desenho e da escrita (Lowenfeld & Britain, 1947/1977). Também como fase preparatória para uma atividade mais elaborada, Méredieu (1974/2006) considera a fase do rabisco como a “pré-história” do desenho. Essas ideias encontram consonância na perspectiva cognitiva sobre o desenvolvimento gráfico de Vigostki (1930/2009) e Luria (1988). Tais perspectivas tratam o início da vida artística da criança não como detentora de um fim em si mesma, mas como um meio, um instrumento facilitador para a aquisição de uma habilidade mais valorada como o desenho esquemático e a escrita. Essa reflexão inicial justifica o fato de que, neste capítulo, mesmo que sejam mencionadas diferenciadas fases e estágios do desenvolvimento do desenho infantil, a ênfase será dada às considerações de alguns autores sobre a produções gráficas iniciais da criança, denominadas de garatujas ou rabiscos.

Lowenfeld e Britain (1947/1977) sumarizam o desenvolvimento do grafismo em seis fases compreendidas entre a infância e a adolescência, quais sejam: fase das garatujas (fase dos rabiscos), fase pré-esquemática, fase esquemática, fase do realismo, fase do pseudonaturalismo, e a fase da decisão. A fase de rabiscar ocorre dos 2 aos 4 anos, aproximadamente, e seu início pode variar entre 18 e 30 meses. Na garatuja desordenada, o caráter fortuito é pontuado juntamente com a ocorrência de uma grande variedade de formas, com o curso do desenvolvimento; na fase das garatujas controladas, a criança se dá conta da relação entre o movimento e a marca gráfica que produz no papel. Posteriormente, a criança percebe, ocasionalmente, a analogia entre sua produção e um objeto do mundo real e isso a

motiva a exibir seus rabiscos aos adultos. Juntamente com o surgimento das garatujas com atribuições de nomes, observa-se a evolução do pensamento cinestésico para imaginativo. Não há, na fase das garatujas, o objetivo de representar a realidade, e o prazer cinestésico corresponde à presença marcante na realização dos traços.

Ao abordar a capacidade expressiva do desenho, Lowenfeld (1954/1977) confere à arte a capacidade de promover o equilíbrio entre emoção e cognição e, mais especificamente, quanto às expressões artísticas iniciais, Lowenfeld, assim como Britain (1947/1977) afirmam que há uma relação direta da forma das garatujas da criança com a forma que a criança se relaciona com o meio. “As crianças propensas a uma conduta delicada e tímida revelam, geralmente, uma abordagem semelhante aos materiais artísticos” e “a criança que não confia em sua capacidade para adaptar-se a novas situações estará inclinada a garatujar em repetições estereotipadas” (p. 131).

Ao descrever o desenvolvimento do desenho em uma perspectiva cognitiva, Vigotski (1930/2009) organiza o processo nos seguintes estágios: garatujas, esquemático, representação verossímil e representação plástica. Sobre as produções gráficas do estágio da garatuja, atribui a característica de "representação de elementos disformes" (p. 106), que é anterior ao desenvolvimento da escrita, e concebida mais como gesto do que propriamente como desenho (Vigotski, 1984/2007).

Em uma perspectiva semelhante à de Vigotski, Lúria (1988), ao considerar a evolução gráfica como fator que habilita o desenvolvimento da linguagem escrita, enumerou 5 estágios: pré-instrumental, escrita gráfica não diferenciada, escrita gráfica diferenciada, escrita pictográfica, e escrita simbólica. A fase dos rabiscos, considerada como instância introdutória ao processo desse desenvolvimento da linguagem grafada, relaciona-se aos estágios pré-instrumental, em que se observa basicamente uma relação externa com a escrita oriunda de um processo de imitação (Martins et al., 2018).

Em seus estudos, Piaget descreveu as fases do desenvolvimento cognitivo da criança subdividindo-o também em estágios e, na ilustração da evolução gráfica, relacionou-os às fases do desenvolvimento do desenho de Luquet (Pillar, 2012). Os estágios sensoriomotor, pré-operatório, operatório concreto, final do estágio operatório concreto, e operatório formal, relacionam-se respectivamente aos marcos propostos por Luquet (1969): garatujas (desordenadas e ordenadas), pré-esquematismo, realismo, esquematismo e pseudonaturalismo (Figura 1).

Figura 1

Estágios do Desenvolvimento de Luquet e os Estágios do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget

Fases do Desenho	Estágios do Desenvolvimento Cognitivo
Garatujas (desordenadas e ordenadas)	Sensoriomotor
Pré-esquematismo	Pré-operatório;
Esquematismo	Operatório concreto
Realismo	Final do estágio Operatório concreto
Pseudonaturalismo	Operatório formal

Nota: Relação entre os estágios do desenvolvimento cognitivo e as fases do desenvolvimento do desenho de Luquet, utilizado por Piaget em sua descrição sobre o desenvolvimento do grafismo.

De acordo com Piaget (1976), o início do desenvolvimento gráfico da criança ocorre com a fase das garatujas, que se divide em garatujas desordenadas e ordenadas, e está relacionado ao período sensoriomotor (0 a 2 anos) e início do período pré-operatório (2-7 anos). No momento das primeiras produções, a criança torna-se capaz de representar algo ou alguém que não esteja em sua presença por conta do surgimento da função semiótica. Os rabiscos, nessa fase, são consequência da atividade lúdica e são produzidos sem caráter imitativo (Piaget & Inhelder, 1985). A presença nas garatujas de aleatoriedade, controle motor incipiente e ausência de esquema são características patentes desse estágio (Bombonato &

Farago, 2016). A articulação do desenho com a cognição e habilidade motora é fator estrutural na abordagem cognitiva de concepção de desenvolvimento do desenho. Não se faz alusões a nenhum outro aspecto em articulação com a cognição, sugerindo um ambiente árido de interação entre a criança e os recursos plásticos.

Derdyk (2015), com base em um olhar artístico, não subdivide “a produção gráfica infantil por faixa etária, mas por conteúdos vivenciais detonadores de pesquisas gráficas, e vice-versa” (p. 55). A fase dos rabiscos consiste, inicialmente, na projeção do esquema corporal da criança, seguida da vivência do prazer de observar variadas performances do traço no papel. Com o desenvolvimento motor, precisão no gesto, firmeza corporal e domínio do equilíbrio, a criança desenvolve outros gestos nos quais já estão presentes atividades mentais mais complexas, o que a torna capaz de identificar objetos em meio aos seus rabiscos, estabelecer relações topológicas com os traços produzidos, perceber os limites espaciais da folha, e substituir os traços impulsivos por traços mais lentos e descontínuos. A partir disso, a criança não só se apropria do produto da atividade gráfica, mas de todo o processo que a torna capaz de produzi-lo.

Com a chegada da idade escolar e a inserção de técnicas de alfabetização, noções de medidas, e o atravessamento do processo criativo por questões culturais, educativas e familiares, há um declínio na produção de desenhos, pois a ele passa a estar relacionado uma forma de atender um modelo pré-estabelecido de execução, apartado das necessidades, gostos e afetos do artista. Diante disso, mesmo que a criança esteja no auge da capacidade física e intelectual, observa-se a diminuição progressiva e constante do ato de desenhar, seja ele espontâneo ou dirigido, até que ele se torne praticamente inexistente (Derdyk, 2015).

Sobre a perspectiva emocional nessa fase inicial da vida artística Derdyk (2015) menciona que o rabisco pode não ser inteligível para o adulto, mas para a criança é uma

conduta sensório-motora dotada de conteúdos e de significados, pois pode manifestar medo, alegria, curiosidade, revelando-se assim produto de um processo existencial

Greig (2004) relaciona a fase dos rabiscos a um impulso gráfico primordial, que se inicia em consequência de movimentos circulares e de vaivém. Inicialmente, sem controle visual, há a passagem do gesto ao traçado, ocasião em que se nota a intencionalidade representativa no ato e não na forma dos traços. Aos dois anos, com a conquista do controle visual, a criança desenvolve o domínio sobre o ponto inicial de seus rabiscos (controle simples), ao mesmo tempo em que se presencia o surgimento das primeiras figuras girino. Em seguida, com a aquisição do controle do ponto de início e ponto de término do rabisco (duplo controle), a intencionalidade presente no ato de rabiscar é destacada em decorrência das tentativas de representação, ao mesmo tempo em que ocorre importante marco no desenvolvimento cognitivo: a realização do círculo fechado. Com a capacidade de perceber os traços que produz, juntamente com o progresso dos aspectos motores se inicia a sistematização de esquemas motores e gráficos que dão forma aos rabiscos de base. Esses rabiscos podem coexistir em uma única produção e ainda serem acompanhados de anúncio verbal, originando posteriormente o rabisco composto.

Iavelberg e Menezes (2012) conceituam o chamado desenho cultivado como fenômeno de aprendizado interativo e, sobretudo, social, em uma perspectiva cultural em que a aprendizagem do desenho ocorre por meio da assimilação de signos culturais e da convivência com outros artistas. Ao dissertar sobre a metodologia do ensino do desenho, Iavelberg (2017) afirma que o desenvolvimento gráfico ocorre por meio das interações do artista com sua arte, com a arte de seus pares e com a produção sócio-histórica. A evolução do desenho é dotada de funcionalidade constante, atravessada por questões culturais, e caracterizados em níveis crescentes de evolução do saber desenhar, descritos nos momentos conceituais de ação, motivação I, motivação II, apropriação e proposição.

O momento conceitual da Ação se caracteriza por rabiscos pré-simbólicos e as produções, nessa fase, são frutos de gestos experimentais de exploração, motivados pela marca produzida e passível de ser vista. De forma progressiva, o gesto inicial coordena-se com o olhar e com o equilíbrio corporal e se tornam figuras providas de simbolismo, inicialmente dispostas caoticamente na folha, estruturando o momento conceitual imaginação I.

Com a evolução gráfica, ocorre o momento conceitual imaginação II, em que o desenho é articulado com narrativas, as produções apresentam fenômenos como a transparência e o plano deitado, e a criança é capaz de desenhar coisas que não existem. No momento conceitual da apropriação, ocorre o abandono do uso da transparência e as produções apresentam noções de perspectiva. Com a chegada da fase da proposição, o desenhista comprehende que tudo o que desejar pode ser expresso por meio da produção gráfica nas modalidades bidimensional, tridimensional ou virtual (Iavelberg, 2017).

Rhoda Kellogg foi uma importante pesquisadora da arte infantil (Anning & Ring, 2009; Cox, 2012; Derdyk, 2015; Dubovik & Cippitelli, 2020; Iavelberg, 2017) que se dedicou ao estudo do desenvolvimento gráfico, sobretudo no detalhamento das características dos primeiros traços. Cinco dias por semana, ao longo de 20 anos, Rhoda Kellogg observou milhares de rabiscos de crianças pequenas de inúmeras partes do mundo e de diferentes situações econômicas e sociais. Seu trabalho influenciou as áreas de Artes, Pedagogia, Arqueologia, Psicanálise e Psicologia, essa última em decorrência do fato de que os estudos de Kellogg encontram consonância com a Psicologia da Gestalt.

A Psicologia da Gestalt postula sobre as bases biológicas da percepção e explica que que ao vermos um objeto, ou um desenho, se vê uma série de pontos refletidos, e com base em seu repertório de vida a pessoa organiza esses pontos de maneira que obtenham melhor forma ou a chamada “Gestalt significativa” (Kellogg, 1969). Esse princípio é observado

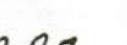
quando encontramos formas familiares aos observarmos as nuvens ou uma pintura abstrata, e o aspecto individual se evidencia quando pessoas diferentes olham uma mesma pintura ou um mesmo conjunto de nuvens e não identificam as mesmas formas, pois cada pessoa possui acervos de vivências objetivas e subjetivas diferentes.

Os vinte rabiscos básicos, identificados por Kellogg (1969) em produções de crianças de dois anos (Figura 2), se diferenciam entre si com base na intensidade muscular aplicada em sua produção e na presença ou ausência de controle visual. Essas produções iniciais caracterizam as formas consequentes de movimentos espontâneos, são constitutivas “... da arte e são importantes porque permitem uma descrição detalhada e abrangente das produções de crianças pequenas” (p.15).

Esses rabiscos antecedem o desenho figurativo e se desenvolvem tomando formas que variam entre um único ponto, linhas simples ou múltiplas, e círculos, e se agrupam em seis categorias: vertical, horizontal, diagonal, circular, alternada e sem movimento. Na continuidade do estabelecimento do processo gráfico, os rabiscos básicos irão compor formas mais complexas como diagramas, combinações, mandalas, e sóis, que posteriormente irão compor os esquemas da figura humana e demais formas figurativas (Figura 3) (Kellogg, 1969).

Cox (1992/2012) postula como acidental os primeiros registros gráficos, cuja evolução ocorre em termos de firmeza motora, à medida que a criança pratica e atribui o prazer experimentado ao ato de rabiscar e à percepção dos traços produzidos na folha. Os rabiscos se desenvolvem a partir de traços oriundos de movimentos amplos, executados pelo braço, até aqueles executados de forma mais controlada consecutivamente pelo antebraço, mãos e dedos. Em seguida, surge o rabisco nomeado, que, em sua forma, não difere da produção anterior e não se assemelha a um objeto real.

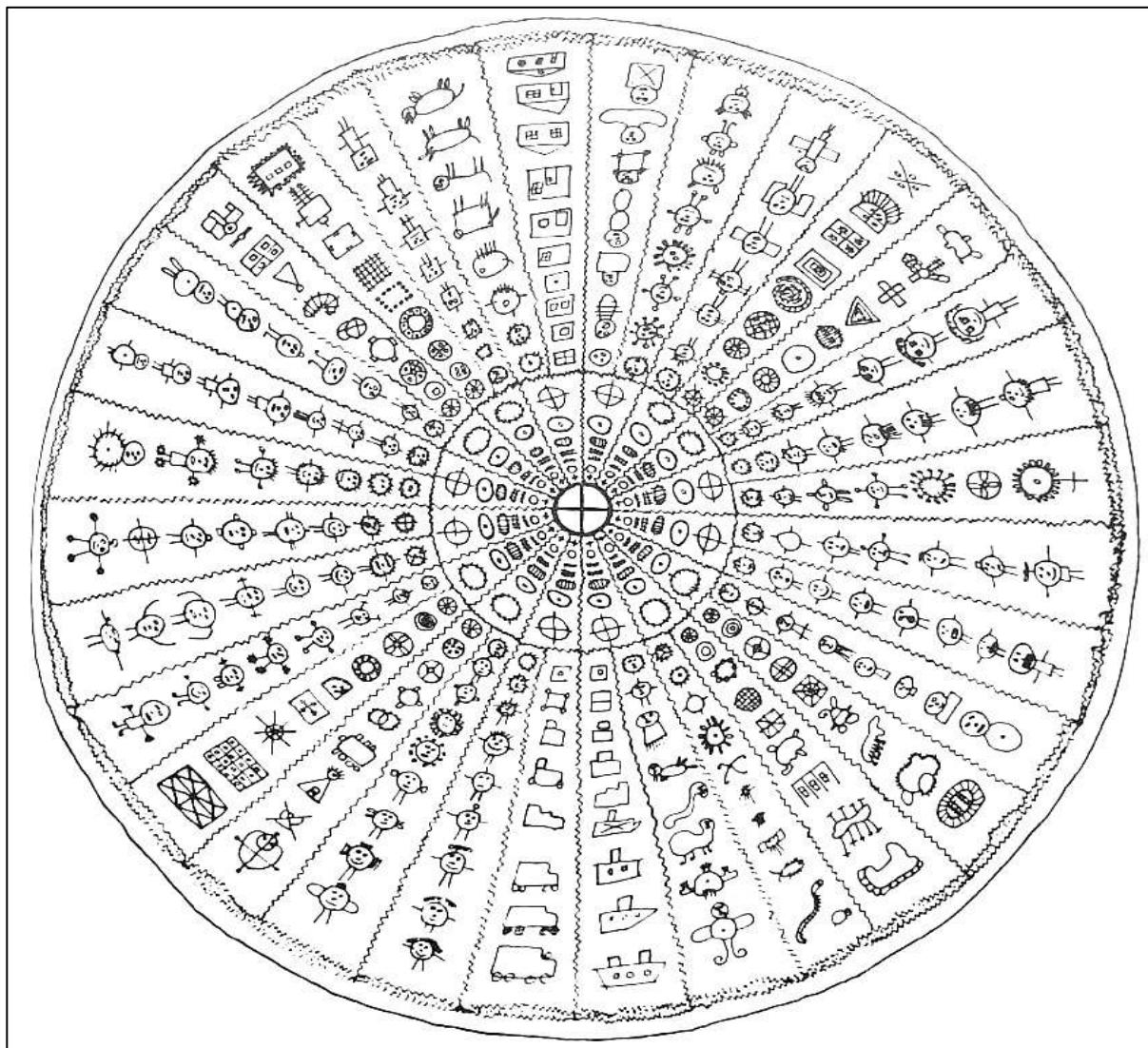
Figura 2*Rabiscos Básicos Identificados por Kellogg*

Scribble 1		Dot
Scribble 2		Single vertical line
Scribble 3		Single horizontal line
Scribble 4		Single diagonal line
Scribble 5		Single curved line
Scribble 6		Multiple vertical line
Scribble 7		Multiple horizontal line
Scribble 8		Multiple diagonal line
Scribble 9		Multiple curved line
Scribble 10		Roving open line
Scribble 11		Roving enclosing line
Scribble 12		Zigzag or waving line
Scribble 13		Single loop line
Scribble 14		Multiple loop line
Scribble 15		Spiral line
Scribble 16		Multiple-line overlaid circle
Scribble 17		Multiple-line circumference circle
Scribble 18		Circular line spread out
Scribble 19		Single crossed circle
Scribble 20		Imperfect circle

Nota: Vinte Rabiscos Básicos que antecedem o desenho figurativo e se desenvolvem tomando formas que variam entre um único ponto, linhas simples ou múltiplas, e círculos, que foram Identificados por Kellogg em Produções Gráficas de Crianças de 2 anos de idade.

Figura 3

Esquema da Evolução do Desenvolvimento do Desenho, dos Rabiscos ao Desenho Figurativo.



Nota: Desenvolvimento do desenho da criança iniciado com os rabiscos básicos, que evoluem para formas complexas como diagramas, combinações, mandalas, e sóis, e posteriormente irão compor os esquemas da figura humana e demais formas figurativas.

A realização desse tipo de rabisco talvez decorra do fato de a criança imitar o adulto ao dar nome ao que produziu no papel. Embora a perspectiva de Cox sobre o rabisco seja semelhante ao que as teorias propuseram até então, ele afirma que Vigotski (1984/2007), Méredieu (1974/2006), Lowenfeld e Britain, (1947/1977) não consideram a fase do rabisco

como prelúdio ao desenho figurativo, já que “O desenho figurativo não deve necessariamente ser precedido por uma fase de rabisco, e rabiscar, por certo, não leva ao desenho figurativo” (Cox, 1992/2012, p. 19).

Cognet e Cognet (2019) conferem um caráter episódico ao nascimento dos traços infantis, os relacionam diretamente com o processo de diferenciação entre “eu” e “não-eu” na criança e defendem que, por gerar marcas materiais duráveis, possibilitam acesso alusivo à interioridade psíquica do artista. Com ênfase no desenvolvimento da figura humana, apresentam o desenvolvimento gráfico estabelecido em 3 estágios: desenhos da pessoa correspondente a “Eu”, a “Si própria”, e do desenho correspondente a “avatar”. A ordem decorrente desses estágios se mantém invariavelmente entre diferentes crianças e revela um processo de integração, pois o avanço alcançado em um estágio alentará o estágio posterior.

O estágio do desenho da pessoa correspondente a “Eu” é breve, equivalendo a dois aos três anos aproximadamente, conforme afirmam Cognet e Cognet (2019). Ele se caracteriza pela execução das primeiras formas fechadas em que o traço delimita os espaços interior e exterior, que, além de possibilitar o processo de diferenciação eu outro, permite também o controle da unidade corporal da criança. No estágio referente à figura humana de “Si própria”, ocorre um importante avanço no desenvolvimento da subjetivação da criança, com a aquisição da consciência de si, que é a capacidade de “ver a si mesmo em ação. É quando o indivíduo se dá conta de que pensa” (p. 50).

A partir da tomada de consciência de sua imagem corporal, a criança experimentalmente projetará no papel as fases desse processo de evolução, dando origem aos subestágios “pessoa-si própria-girino” (dos três aos quatro anos aproximadamente), caracterizado por desenhos com uma cabeça e os membros; e “pessoa-si própria-padrão” (dos quatro aos cinco anos e meio), em que se nota a presença do corpo somado à produção do subestágio anterior. O desenho correspondente a “avatar” é o último estágio e se caracteriza

pela aquisição de um eu-corporal-padrão composto por cabeça, tronco, membros, órgãos sensoriais e alguns acessórios (dos 5 anos e meio até o início da puberdade (Cognet & Cognet, 2019).

O simbolismo do desenho o aproxima da linguagem dos sonhos conforme Cognet e Cognet (2019) pois como este, aquele manifesta em sua comunicação um conteúdo específico, enquanto mantém outro latente, relacionado às vivências internas. De forma ilustrativa relatam a produção de uma criança de 2 anos e meio que, ao realizar uma série de rabiscos horizontais e com linhas quebradas, relaciona a menor linha à um primo (bebê de 8 meses) e a maior ao pai, atribuindo a relação estabelecida entre os traços e as pessoas à função simbólica presente na expressão gráfica.

No tocante aos aspectos simbólicos Wolf e Perry (1988) mencionados por Cox (1992/2012) descrevem o fato de crianças com pouco mais de 12 meses, o apresentarem, mesmo que de forma não convencional. Os autores relatam o comportamento de uma criança bem pequena ao enrolar um giz de cera e identificá-lo verbalmente como “cachorro-quente”. Embora a utilização do recurso não seja a esperada a criança se utilizou de um objeto para representar outro, revelando um indício de simbolismo. Na continuidade dessa proposição Wolf e Perry (1988) apresentam a chamada representação gestual como habilidade simbólica, ao mencionar o comportamento de uma criança que ao fazer uma caneta saltar na folha de papel, dizia “coelhinho” ao mesmo tempo em que produzia uma sequência de pontilhada de marcas no papel. Os traços produzidos pela criança não apresentavam formas análogas ao “coelhinho”, sendo possivelmente os aspectos dinâmicos do objeto percebido pela criança, o canal da comunicação simbólica.

O desenho é uma forma expressiva particular da criança e constitui uma linguagem que “... possui seu vocabulário e sua sintaxe, daí a tentativa de incluí-lo no quadro da semiologia” (Méredieu, 1974/2006, p. 14). Segundo a autora em decorrência do

desenvolvimento gráfico ocorrer ao lado do progresso dos aspectos psicomotores, que evidenciam na criança mudanças evolutivas constantes, é necessário que, ao observá-lo, se adote um olhar progressivo.

Os primeiros traços das crianças se iniciam com rabiscos e são nomeados por Méredieu (1974/2006) como desenho informal, do qual depende todo o desenvolvimento gráfico. Assim como os pensadores citados anteriormente, a autora relata que as primeiras produções são marcas gráficas registradas no papel produzidas por uma manifestação gestual e motivadas pelo prazer motor, e posteriormente pela percepção da criança de que o traço impresso na folha foi produzido por ela. Entre três e quatro anos a criança produz a escrita fictícia que tem sua gênese no desejo da criança de imitar o adulto, e desaparece com a chegada à idade escolar, juntamente com a diminuição da produção de desenho.

De forma a descrever as particularidades dos primeiros traços Méredieu (1974/2006) cita Marthe Berson no tocante a sua organização sobre o desenvolvimento dos rabiscos em três estágios: estágio vegetativo motor (em torno dos dezoito meses) em que a produção é consequência de uma inquietação motora e apresenta formas arredondadas, alongadas e convexas; estágio representativo cuja execução do rabisco torna-se mais lenta, surgem as formas isoladas, oriundas da capacidade da criança de erguer o lápis, e verbalizações sobre os rabiscos; e o estágio comunicativo que ocorre entre três e quatro anos, onde é possível observar o desejo da criança de se comunicar e de imitar o adulto, evidenciado pela presença de rabiscos em ziguezague horizontal que sugerem um tipo de escrita.

Méredieu (1974/2006) ao refletir sobre a articulação entre os traços e as emoções nos diz que: “A criança zangada rabisca com energia, a angustiada barra com traços negros o desenho que acabou de fazer” (p. 18). Diz ainda que, mesmo com a evolução gráfica e a consequente aquisição de habilidades técnicas nas produções, os rabiscos podem reaparecer em desenhos produzidos por crianças cansadas ou com algum transtorno psíquico.

A proposição do desenvolvimento gráfico elencado em estágios é criticada por Anning e Ring (2009), ao afirmarem que o aspecto mais amplo desse princípio é que os desenhos iniciais das crianças são vistos como um déficit a ser superado à caminho do desenho realista. Méredieu (1974/2006) Questiona o objetivo em se elencar estágios para descrever a evolução gráfica como um processo, inicialmente rudimentar, que leva à algo elaborado, de forma a pressupor o desenho figurativo, ou com a presença de esquema, como sendo a fase mais importante do ponto de vista representativo, e finaliza sua reflexão com outro questionamento quanto a possibilidade de se vislumbrar o progresso da arte gráfica “... não como uma caminhada para uma figuração adequada do real, mas como uma *desgestualização progressiva*” (p. 23).

Ao se desenvolver em meio ao universo adulto, a criança é diretamente influenciada por ele por meio de condicionamento e alienação. Quanto a atividade gráfica, a criança depende dos pais para receber recursos adequados com os quais produzirá seus primeiros traços, além disso, como já mencionado, é o desejo de imitá-los que levará o artista às suas primeiras produções. Diante disso estudar o desenho infantil desprendido do contexto das pressões adulta conduz à um conhecimento oblíquo, assim como sua interpretação de forma descontextualizada é falha conforme Méredieu (1974/2006).

A atitude dos pais frente a arte infantil é evidenciada como fortemente influente sobre o desenvolvimento do grafismo. A influência familiar pode ser expressa por meio da não interferência na expressão artística da criança, permitindo que a criança se expresse livremente sem sofrer repressões, favorecendo consequentemente o desenvolvimento gráfico natural (Lowenfeld, 1954/1977). Essas interferências podem ocorrer quando os pais questionam a criança pequena sobre o que ela desenhou, ou quando a orientam a como deveria fazê-lo. Isso pode causar um sentimento de inadequação de suas produções e fazer com que a criança deixe prematuramente a fluidez do rabiscar, para buscar algo mais

representativo da realidade, mesmo que não tenha ainda, desenvolvido as habilidades necessárias.

Em uma perspectiva polar à de Lowenfeld (1954/1977), Cox (1992/2012) sugere algumas formas de estimular a atividade gráfica da criança: ditar as partes de um rosto para que a criança as insira no desenho; oferecer desenhos faciais incompletos para que seja concluído; induzir a criança a identificar formas em suas produções, para que, ao se familiarizar com elas, possa usá-las posteriormente em composições mais elaboradas de novos objetos.

Anning e Ring (2009) alertam para o fato de que as crianças pequenas, por estarem em processo de formação da identidade e consequentemente da construção da autoestima, são mais suscetíveis aos feedbacks das pessoas importantes pra elas. Fundamentado nessa questão, para que os pais auxiliem não só na evolução gráfica, mas também no desenvolvimento da criança de forma geral, as autoras sugerem que os pais propiciem um ambiente familiar que estimule o livre brincar e ofereça recursos diversos para suas formas de expressão, entre eles, os materiais para desenho. Ressalta-se também a importância do acolhimento ativo da produção da criança por parte dos pais, não em formato de questionamentos quanto ao “o quê” a criança desenhou, por exemplo, e sim na configuração de um momento de partilha e aproximação afetiva entre os pais e as crianças.

Conforme Kellogg os pais afetam os rabiscos dos filhos antes e depois da idade escolar e sua forma de acolher as manifestações artísticas iniciais pode estimular ou comprometer a motivação da criança frente ao ato de rabiscar. Posturas como treinar prematuramente a criança para que execute determinadas formas; oferecer ou não, recursos adequados para as atividades de desenho; e proibir que a criança utilize livremente materiais de desenho em casa, como forma de manutenção da ordem do ambiente, influenciam diretamente na ascensão da arte infantil. Kellogg ainda aponta que o fato de os pais não

compreenderem o significado dos rabiscos, não é de todo ruim, pois, se soubessem de fato o que representam estariam dispostos a interferir no processo natural do desenvolvimento artístico, desta forma, o fato de os pais ignorarem a relevância dos primeiros traços, preserva a evolução gráfica espontânea da criança (1970).

Na perspectiva de Cognet e Cognet (2019) em contiguidade à linguagem, o desenho da criança depende das interações pessoais para florescer, isso implica no fato de que é necessário que as pessoas à volta da criança compreendam as particularidades do desenvolvimento físico e psicológico dessa fase, e sejam capazes de incentivar sua produção e compreendê-los. Embora os autores reconheçam a importância das pessoas próximas à criança no processo da evolução gráfica, é da dialética entre sofrimento e imaginário presentes na essência do universo infantil, a que atribuem a potência que dá origem aos primeiros traços.

Observa-se que a descrição sobre o desenvolvimento do desenho considera-se os aspectos neuromotores associados, ora à uma ênfase cognitiva (Lúria, 1988; Piaget, 1969; Vigotski, 1984/2007) ora aos aspectos artísticos (Derdyk, 2015; Iavelberg, 2017; Lowenfeld & Britain 1947/1977). Os aspectos emocionais e simbólicos, porém, são desconsiderados por alguns autores, e quando são abordados (Cognet e Cognet, 2019; Derdyk, 2015; Lowenfeld & Britain 1947/1977, Lowenfeld (1954/1977); Méredieu 1974/2006) há apenas o reconhecimento da capacidade expressiva e representativa dos rabiscos, mas as reflexões se limitam à essa pontuação.

A criança na fase do rabisco, encontra-se em nível de desenvolvimento, em uma etapa em que as suas formas de expressão estão distantes do universo do adulto, diferente das crianças em idade e escolar e adolescentes, que embora não apresentem as mesmas capacidades de comunicação, expressão e elaboração de um adulto, seu mundo interno no tocante a aspectos cognitivos e emocionais já podem ser mais facilmente acessados. A

linguagem não-verbal, a ludicidade e a espontaneidade motora inerentes à criança pequena, talvez sejam um fator dificultador para a realização de estudos por parte de um adulto que verbaliza fluentemente, abandonou o caráter lúdico e usa o corpo quase que exclusivamente para a realização de atividades conhecidas. Assim nesse período da infância, acessar, compreender, medir o desenvolvimento de maneira geral, revelam-se como atividades complexas. Linguagem verbal e desenho são, tradicionalmente, vias de acesso para a investigação de aspectos emocionais, que, especialmente em crianças de 2 e 3 anos, encontram-se em estágio embrionário, implicando na necessidade de realização de pesquisas instrumentalizadas por abordagens criativas.

5 A TEORIA DINÂMICA E ESTÉTICA

Quaglia e Saglione publicaram na Itália, em 1976, a obra *Il disegno infantile: nuove linee interpretative* (O desenho infantil: nova linha interpretativa – tradução livre) impulsionados por duas questões: por acreditarem que o estágio do rabisco recebeu atenção superficial dos estudiosos e por considerarem reducionistas as interpretações existentes em relação aos rabiscos ao lhes atribuírem função puramente motora (Fonzi, 1976/1979).

Teóricos como Lowenfeld e Britain (1947/1977), Meridiéu (1974/2006) e Luquet (1969) apontam como sendo acidental o surgimento da atividade gráfica da criança e atribuem ao prazer motor ou ao produto final do gesto a manutenção da atividade. Nessa mesma direção, Luquet (1927/1969) descreve também como casual o momento em que a criança percebe alguma semelhança entre sua produção e algum objeto, demarcando o início do processo de construção do esquema figurativo.

De acordo com a teoria dinâmica e estética, a descoberta dos traços não ocorre de forma casual e configura-se como o desejo de, inicialmente, imitar o gesto do adulto, que motiva a criança a persistir na atividade, conforme nos apontam Longobardi et. al. (2015). A criança anseia por receber atenção do adulto pelo que faz e pelo que é capaz de fazer ao comportar-se como ele, pois experimenta intensa satisfação. O estabelecimento de um relacionamento significativo entre a criança e seu cuidador é fundamental para o desenvolvimento do grafismo. A criança que não desenha, conforme mencionam Longobardi e Quaglia (2012a), não só não recebeu as oportunidades e recursos necessários para o desenvolvimento da atividade, como também não foi acolhida satisfatoriamente por seu cuidador pois, “a atividade gráfica, como qualquer outra atividade fundamental para o desenvolvimento, é gerada e evolui dentro de uma relação emocionalmente rica e motivadora” (p. 59).

Crer que o rabisco seja apenas produto do gesto e que se mantém em decorrência do prazer motor implica uma concepção limitante ao desconsiderar a complexidade evolutiva

que ocorre nessa fase. Nesse momento, o desenvolvimento da criança é marcado pelo início das representações cognitivas, que consistem na produção de um símbolo interno capaz de representar a realidade (Longobardi et al., 2015). O rabisco é considerado como instrumento essencial para a atividade cognitiva, inerente à fase de desenvolvimento da criança e, assim como a linguagem, configura-se como atividade simbólica capaz de expressar emoções e liberar tensões internas (Quaglia & Saglione, 1976/1979).

Na teoria dinâmica e estética, a intencionalidade é considerada com determinante no esquema gráfico dos rabiscos e a ela é conferida uma importância particular. A chegada ao esquema gráfico não é delineada pela percepção da analogia entre o rabisco produzido e o objeto real, mas sim na intenção representativa que determina na criança a construção dos padrões figurativos. A atividade gráfica da criança, mesmo que prematuramente, não se configura como algo involuntário ou acidental, e sim como produto final de um longo processo de conquista intencional (Quaglia & Saglione, 1976/1979). Não é o fato de a criança produzir linhas e perceber nelas semelhanças a um carro, uma bola ou uma pessoa que influenciará a construção de seus padrões figurativos, e sim sua intenção em representá-los, mesmo que nenhuma semelhança inicialmente seja percebida.

No início de sua vida artística, a criança não desenha com o objetivo de representar os objetos em seus aspectos reais formais, ao invés disso revelam sua percepção sobre o mundo por meio da capacidade expressiva de seus traços (Longobardi et. al., 2015). Os rabiscos expressam as qualidades “boa” ou “má” dos objetos, de acordo com as características dos traços (Longobardi & Quaglia, 2012a), que tomam determinadas formas de acordo com a vivência que a criança experimentou com eles (Quaglia et al., 2015).

A teoria dinâmica e estética concebe a fase dos rabiscos com base em uma ampla perspectiva, que aborda não somente os aspectos formais das produções gráficas, mas também

considera as implicações de fatores biológicos, psicológicos e sociais ao afirmar que os rabiscos das crianças nessa fase são dotados de intencionalidade e simbolismo.

5.1 A Intenção representativa

A intencionalidade do rabisco pode ser observada por meio do desenvolvimento dos rabiscos nomeados. Aparentemente, alguns tipos de rabiscos se desenvolvem a partir de um esquema primitivo e evoluem por meio da organização espacial e da caracterização de partes dos objetos até resultar em um esquema figurativo. As observações feitas sobre os desenhos de Stéfano e descritas por Quaglia e Saglione (1976/1979) ilustram o desenvolvimento do desenho infantil a partir dos primeiros rabiscos onomatopeicos até a origem do esquema figurativo (rabisco figurativo), evidenciando sua intencionalidade (Figura 4).

O esquema pré-figurativo a que chega Stéfano não se assemelha aos aspectos formais do objeto, contudo o faz do ponto de vista topológico. A organização espacial, proporção e relação entre as formas consideradas a partir do primeiro rabisco nomeado, associada ao fato de que a criança produzia esses “esquemas” repetidamente de forma espontânea e também quando solicitado a desenhar a “moto”, evidenciam a intenção da criança com sua produção. A intencionalidade está presente antes do início do processo de construção do esquema figurativo e é necessária para seu desenvolvimento (Quaglia & Saglione, 1976/1979).

As primeiras produções das crianças combinam partes do objeto no espaço e expressam suas qualidades dinâmicas e não suas formas estáticas (Quaglia et.al., 2015), o que é ilustrado na Figura 2, no desenho de Saverio (quatro anos e cinco meses). Ao ser convidado a desenhar um cachorro no canil (Figura 5 A) e um cachorro correndo (Figura 5 B), respectivamente, ele desenhou um cachorro em pé inerte e um cachorro correndo. A qualidade dinâmica da produção é evidenciada pela ênfase dada pela criança aos pés do cachorro em movimento, enquanto ao desenho do cachorro estático no canil não é atribuída nenhuma conotação dinâmica (Quaglia, 2001).

Figura 4

Processo de Evolução do Rabisco Onomatopeico ao Esquema Figurativo Inicial (rabisco figurativo).

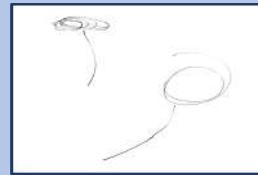
Primeiro desenho - Rabisco caracterizado como onomatopeico, pois sua execução é acompanhada pelo som “brum brum”. Stéfano atribuía esse som às produções que posteriormente identificava como “moto” e “carro”.



Segundo desenho - Primeira produção nomeada de “moto”. Apresenta o esquema primitivo caracterizado por um rabisco circular com mais dois rabiscos circulares em seu interior.



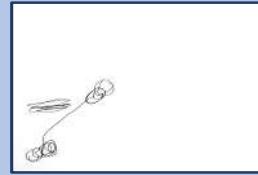
Terceiro desenho – Desenho composto por um rabisco circular com uma linha horizontal originada no centro da produção.



Quarto desenho - Estrutura composta por dois rabiscos circulares unidos por uma linha.



Quinto desenho - Esquema acrescido de dois círculos identificados por Stéfano, como sendo os faróis da moto.



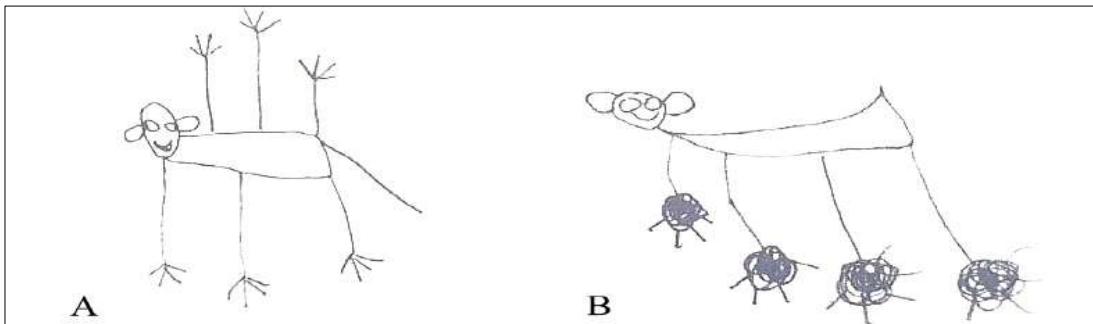
Sexto desenho – Produção com formas mais proporcionais. O tamanho dos faróis foi reduzido, tornando-se menores que as rodas e são reconhecidos pela criança. Novos elementos foram inseridos: o guidão e o pedal da ignição (ilustrado pela linha de junção das duas rodas).



Nota: Desenvolvimento do desenho infantil a partir dos primeiros rabiscos onomatopeicos e sua evolução por meio organização espacial e da caracterização de partes dos objetos até a origem de rabisco figurativo, evidenciando sua intencionalidade.

Figura 5

Desenho de Savério de um Cachorro Estático no Canil e um Cachorro Correndo



Nota: Nas Figuras A e B exemplifica-se no desenho de Savério (quatro anos e cinco meses), a ênfase dada pelas crianças ao aspecto dinâmico dos objetos, como o destaque nas pastas do cachorro em movimento, em detrimento de suas características estáticas.

A intencionalidade é evidenciada pela dialética construída pela criança em bases cognitivas e afetivas associadas a aspectos do desenvolvimento motor. A intenção representativa é destacada na disposição conferida a cada parte do objeto, à medida que o grafismo evolui e, na proporção em que a capacidade da criança de internalizar o mundo é aprimorada, a ênfase conferida às partes do objeto torna-se mais refinada.

5.2 A Expressividade dos rabiscos

A expressividade dos rabiscos concebida na teoria dinâmica e estética advém da afirmação de que já nessa fase do grafismo as crianças são capazes de expressar, com base na forma, extensão, intensidade, animismo, e percepção fisionômica, estados emocionais referentes a sentimentos de conforto e desconforto. Essa prerrogativa distingue a perspectiva dinâmica e estética das demais teorias e lhe confere um aspecto original.

Ao citar Werner (1940/1970), Quaglia e Saglione (1976/1979) explicam que a percepção fisionômica decorre do fato de que a criança pequena vivencia a realidade e representa graficamente os objetos por meio de seus aspectos dinâmicos em articulação com sua atitude motora e afetiva. A exemplo disso, Quaglia (2001) descreve a ocasião em que uma

criança de dois anos e três meses se assustou com o latido furioso de um cachorro e, posteriormente, produziu um rabisco composto por traço espesso e desordenado. Ao exibir sua produção, a criança a identificou como sendo o latido, evidenciando o aspecto dinâmico do cachorro e seu estado emocional relacionado a ele.

Rabiscar é um ato criativo importante para o desenvolvimento psíquico da criança como forma de conhecer a realidade e transformá-la. O rabisco destaca a ação da criança sobre sua própria realidade manifestada de forma espacial e emocional. No ato de rabiscar, há o registro do gesto por meio do produto gráfico, que se origina da articulação entre o mundo interno e externo da criança (Quaglia, 2001).

Crianças com idade entre dois e quatro anos são capazes de reconhecer seus rabiscos, mesmo depois de alguns dias da execução. O reconhecimento não se dá com base nos aspectos estruturais dos traços isoladamente, mas pela associação deles com os estados emocionais, que resultam no estilo pessoal capaz de ser identificado pela criança (Quaglia & Saglione, 1976/1979).

No início da fase do rabisco, o traço é capaz de expressar os estados emocionais de gratificação e frustração experimentados pela criança. À medida que a expressão artística evolui, a criança passa a expressar a propriedade emocional da experiência em relação a um objeto, articulando aspectos internos e externos do que foi vivenciado (Quaglia, 2001).

Quaglia e Saglione (1976/1979) desenvolveram a hipótese de que a gênese de padrões motores pré-formados e seu conteúdo ideacional estão relacionados. Baseando-se em dados de pesquisas empíricas, os autores evidenciaram dois tipos de traços distintos entre si em relação à forma e conteúdo ideacional, nominados de "Traço bom" (Figura 6) que consistem em "... linhas curvas, arredondadas, e espirais etc., não produzidos de forma vigorosa, ... realizados por crianças que estavam em um estado emocional de serenidade, calma, e de aparente satisfação" (p.34) e " Traço mau" (Figura 7), "caracterizados por linhas retas,

quebradas, cruzadas, sobrepostas e desordenadas ... produzidos por sujeitos que apresentaram uma atitude de raiva, medo, etc.” (p.33)

Os dois tipos de traço foram relacionados a protótipos motores oriundos do processo de amamentação descritos por Spitz (1957/1998), pressupondo a atividade gráfica em articulação com aspectos cognitivos e afetivos. A partir dos questionamentos quanto à função da atividade gráfica no estágio do rabisco e qual o seu significado evolutivo, propuseram um novo modelo interpretativo, que relaciona a fase dos rabiscos diretamente à atividade representativa (Fonzi, 1976/1979).

Nota-se também, na fase da expressividade dos traços, o surgimento dos gestos de acariciar e bater, estando o primeiro associado ao que gratifica a criança e o segundo a algo que a frustra. Uma criança pode expressar seu objetivo de acariciar algo ou de tê-la pra si, rabiscando sobre ela e verbalizando seu interesse; por outro lado, pode manifestar sua intenção de agredir (bater), atingindo tal objeto vigorosamente com a ponta do lápis (Longobardi et. al., 2015).

Figura 6

Rabisco Caracterizado como “Traço bom”



Nota: Tipo de traço caracterizado por linhas curvas, arredondadas, e espirais etc., que em geral é produzido por crianças em estado emocional de gratificação.

Entre as pesquisas empíricas realizadas por Quaglia e Saglione (1976/1979) acerca das características dos traços, descreve-se um experimento com 26 crianças na faixa etária de dois anos e meio e três anos meio, em que se solicitou a elas que produzissem, em momentos distintos, um desenho bonito e um desenho feio, ou um desenho bom e um ruim. Constatou-se que, estruturalmente, os rabiscos considerados com bons ou bonitos correspondiam àqueles associados a sentimentos agradáveis, enquanto os rabiscos identificados como ruins ou feios se assemelhavam aos traços produzidos em decorrência de algum desconforto emocional.

Figura 7

Rabisco Caracterizado como “Traço mau”.



Nota: Tipo de traço caracterizado por linhas quebradas, cruzadas, sobrepostas e desordenadas, geralmente produzidos por crianças em estado emocional de frustração.

Em outro estudo, Quaglia e Saglione (1976/1979) criaram uma situação de forma a frustrar os participantes e, com o objetivo de avaliar seus traços sob essas condições, solicitaram às crianças que desenhassem após a situação frustrante. O experimento foi realizado com 24 crianças, entre meninos e meninas de três anos de idade, que frequentavam uma creche. A pesquisa ocorreu em três fases: a primeira se consistiu na observação e na coleta de cinco rabiscos de cada criança, escolhidos aleatoriamente entre os produzidos em

diferentes horários do dia, com o objetivo de se obter registro das características das produções das crianças em situação cotidiana.

Na segunda fase do experimento, as crianças foram convidadas a realizar alguns desafios simples e informadas de que aqueles que fossem capazes de realizar as atividades seriam premiados com um doce. Esse prêmio permaneceu ao lado das crianças ao longo do experimento. Os desafios começavam simples, a fim de motivar o engajamento das crianças na tarefa, contudo o último desafio era muito complexo em relação às suas capacidades. Antes da realização da última atividade, o avaliador alertava as crianças sobre aquela ser a última prova e que, em seguida, receberiam a recompensa. No entanto, ao se aproximar do final do experimento, o avaliador interrompia a criança, alegando o fracasso na atividade e lhe retirava o doce (Quaglia & Saglione, 1976/1979)

Quaglia e Saglione (1976/1979), imediatamente após a situação de frustração, realizaram a terceira fase do experimento. Lápis e papel foram disponibilizados para as crianças e solicitou-se que elas desenhassem. Após a coleta dos desenhos, para amenizar o efeito negativo da experiência frustrante, as crianças foram elogiadas por suas produções e receberam a recompensa ofertada inicialmente. Os rabiscos coletados na primeira e na terceira fase do experimento foram subdivididos de acordo com as características dos rabiscos: “Traço bom”, caracterizado por linhas arredondadas, espirais e curvas, não muito marcadas; e “Traço mau”, caracterizado por linhas tracejadas, sobrepostas desordenadamente, bastante marcadas.

Para o cálculo das dimensões dos rabiscos, utilizou-se uma folha transparente milimetrada em 1 cm². A folha era sobreposta aos desenhos e somava-se à extensão da produção os traços que, de alguma forma, cruzavam ou preenchiam a marcação da folha de medida (Quaglia & Saglione, 1976/1979).

No tratamento dos dados, compararam-se os desenhos produzidos antes e depois da experiência de frustração e os resultados foram os seguintes: em situação normal 68% dos

rabiscos apresentaram característica do “Traço bom” e 32% do “Traço mau”. Após a situação de frustração, o resultado se inverteu: apenas 21% dos rabiscos apresentaram o “Traço bom”, enquanto 79% deles indicaram características do “Traço mau”. As diferenças entre os resultados encontrados antes e depois da situação frustrante são estatisticamente significantes a 1%. O cálculo da área média ocupada pelos rabiscos antes da situação de frustração foi de 110,7cm², enquanto após a situação de frustração a extensão da área aumentou para 155,5cm² (Quaglia & Saglione, 1976/1979).

Observa-se que as crianças foram visivelmente afetadas pela situação, refletindo seu mal-estar em suas produções por meio das características de seus traços pois:

A superfície média dos rabiscos dividida de acordo com as características dos traços permanece quase constante antes e depois da frustração. A superfície média calculada no total de rabiscos, independentemente do tipo de traço, mostra um aumento após a frustração, de cerca de 45 cm²; este resultado constitui a confirmação da hipótese de que “a atividade gráfica da criança em estado de tensão é expressa em rabiscos que, além de possuírem as características do “Traço mau”, ocupam uma área maior, em consequência do controle torácico diminuído” (Quaglia & Saglione, 1976/1979, p. 82).

Entre os 19 desenhos coletados com característica do “Traço mau”, 6 deles apresentavam sinais de que haviam sido atingidos repetidamente com a ponta do lápis, característica observada anteriormente em desenhos executados por crianças em estado de medo e tensão. Observou-se também que, dos 30% dos desenhos que apresentavam indícios de estrutura pré esquemática, apenas um, de forma empobrecida, manteve sua estrutura após a situação de frustração (Quaglia & Saglione, 1976/1979).

Quaglia e Saglione (1976/1979) afirmam que o experimento demonstrou a validade da hipótese de que as diferenças estruturais entre os dois tipos de "Traço bom" e "Traço mau" dependem diretamente do estado emocional da criança no momento da execução. Confirmou-se também que um estado emocional de frustração impele a produção do "Traço mau", enquanto o estado emocional de gratificação resulta em rabiscos com "Traço bom". Evidenciou-se também que, em razão do estado de tensão causar a diminuição do controle motor no momento da produção gráfica, a extensão do "Traço mau" é consideravelmente mais ampla que a do "Traço bom".

Explicitou-se com os resultados da investigação a clara conexão entre os aspectos afetivos e os rabiscos. Antes da intencionalidade representacional, o desenho da criança já "constitui um meio inconsciente de expressão de sensações internas de particular intensidade emocional" (Quaglia & Saglione, 1976/1979, p. 90) e, de acordo com o tipo e intensidade do afeto, é que os traços tomam suas formas, e isso aparentemente justifica o fato de uma criança reconhecer seus rabiscos, não pela estrutura lógico-formal deles, mas pela identificação afetiva (Quaglia & Saglione, 1976/1979). O rabisco expressa, em nível físico, o que acontece no mundo interno da criança. Enquanto a criança segue desenvolvendo suas habilidades verbais, seu estado emocional "fala" com seu corpo, o qual registra sua mensagem no papel.

5.3 A gênese do "Traço Bom" e do "Traço Mau"

Quaglia e Saglione (1976/1979) identificaram, na fase do rabisco expressivo, dois modelos gráficos já mencionados: "Traço bom" e "Traço mau", que correspondem respectivamente às categorias afetivas de "bom" e "mau". Diante do fato de que as referidas categorias são um critério de classificação dos rabiscos aplicados a todos os participantes, e ainda de que fatores ambientais e aspectos relacionados à personalidade não foram abarcados na pesquisa, os autores buscaram explicar o fenômeno observado por meio de uma abordagem

genética contida nos estudos de René Arpad Spitz (1886/1974) sobre a gênese do gesto semântico do "Não".

Spitz (1957/1998) descreve a etiologia da comunicação humana a partir do comportamento de fuçamento¹, que, ao contrário das outras atividades do início da vida do bebê, é coordenado e configura um padrão organizado. A partir de traços filogenéticos e ontogenéticos do reflexo de fuçamento, como a orientação cefalogírica em direção ao seio e, posteriormente, por meio da reação de sacudir a cabeça como forma de recusa, é que surge o "Não" como meio de comunicação da criança. O comportamento de fuçamento ocorre quando:

Na situação de amamentação, uma face do recém-nascido, por exemplo a direita, toca o peito. A cabeça, com a boca aberta, vira-se então para a direita; se a boca não encontra o mamilo, o bebê continua o movimento até que a face esquerda toque o peito. Para isso, ele vira sua cabeça para a esquerda, e assim por diante, até que o mamilo seja localizado pela boca aberta (Spitz, 1965/1979, p. 175).

Segundo Spitz (1957/1998), o fuçamento é um comportamento de sondagem causado por pulsões instintivas que anseiam por gratificação e que, inicialmente, possuem componentes afetivos e intelectuais afirmativos e relacionados à busca e à exploração. À medida que os aspectos da percepção e da motricidade se desenvolvem, o bebê torna-se mais capaz na tarefa de apreender o bico do seio na boca, o que culmina com a extinção do comportamento de fuçamento. Com o desenvolvimento do controle motor e perceptual, o bebê obtém maior domínio sobre seu corpo e pode movimentar-se de forma mais eficiente no

¹Spitz denomina de "focinho" a região perioral do rosto, que inclui boca, queixo, nariz e parte das bochechas, e chama de comportamento de fuçamento o reflexo desencadeado quando se toca a referida região do rosto do bebê. (Spitz, 1965/1979).

tocante ao encontro com o seio. Assim, ele consegue apenas com o movimento da cabeça satisfazer a sua necessidade, tornando desnecessário para tal tarefa o movimento presente no comportamento de fuçamento.

Na mesma época em que o comportamento de fuçamento se extingue, um novo comportamento que expressa saciedade e o desejo de concluir a ato alimentar é desenvolvido pela criança, o qual consiste em mover a cabeça de um lado para o outro, afastando-se pronunciadamente do seio. Esse comportamento é muito semelhante ao fuçamento do ponto de vista motor, embora do ponto de vista da intencionalidade sejam opostos, pois o conteúdo afetivo intelectual nesse momento é de recusa, rejeição e negação (Spitz, 1957/1998).

O comportamento de evitação da criança com idade entre três e seis meses relaciona o comportamento de fuçamento com o do gesto “Não”, por meio da utilização do mesmo padrão motor. Após os seis meses do bebê, o movimento de recusa continuará a ocorrer, indicando a rejeição da alimentação; e, depois dos quinze meses de vida, será utilizado como o gesto semântico “Não”. A sucessão de comportamentos que leva à gênese do gesto negativo é de caráter genético e explica o desenvolvimento do padrão de fuçamento, motórico e inato, que culmina na integração no gesto semântico (Spitz, 1957/1998; Spitz, 1965/1979).

A expressão do “não” presente no gesto da mão relaciona-se geneticamente à negação presente no meneio de cabeça (Spitz, 1957/1998). Nesse mesmo sentido, nota-se que o movimento utilizado pela criança para produzir o “Traço mau” (movimentos oscilatórios da mão no sentido horizontal) muito se assemelha ao gesto de negação expresso com a cabeça pelo bebê, o que torna possível incluí-lo como parte do repertório de movimentos de negação identificados por Spitz (Quaglia & Saglione, 1976/1979).

Observa-se que o esquema motor do gesto do "não" e o do " Traço mau" são portadores do mesmo valor emocional negativo, ou seja, de rejeição. O “traço mau” relaciona-se ao gesto “Não” em seu aspecto afetivo, uma vez que a atitude de negação se inicia quando

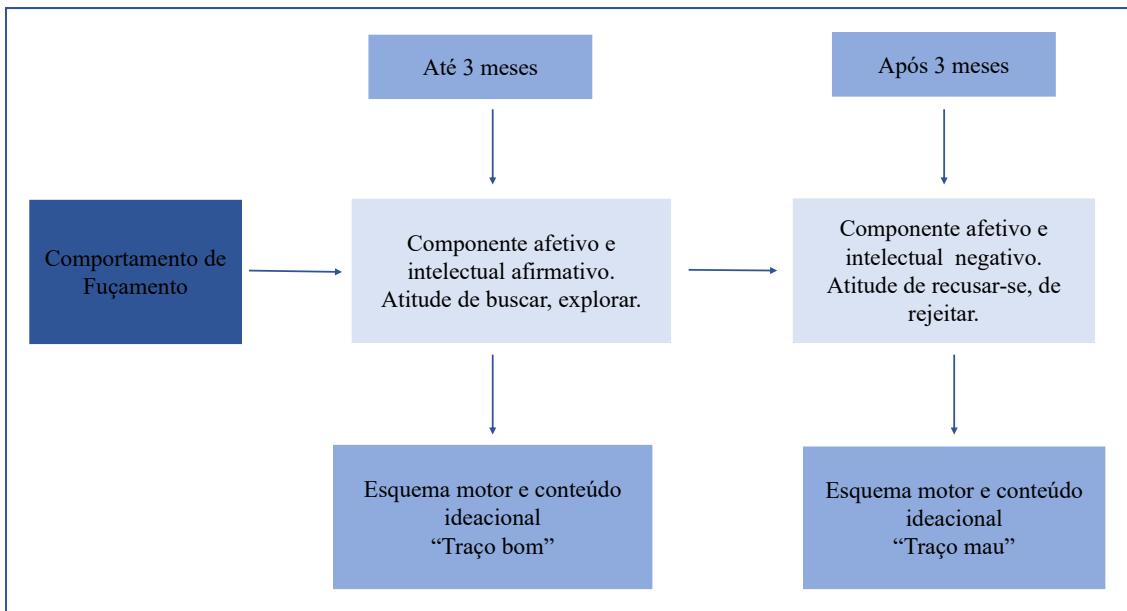
o bebê se torna capaz de expressar a recusa pelo bico do seio por meio do movimento da cabeça. Nota-se essa mesma relação afetiva ao se considerar que, para que a recusa seja possível, é necessário que anteriormente ocorra uma avaliação sobre a aceitação ou recusa de algo, o que significa, segundo Spitz (1957/1998), a abstração da ruptura no comportamento de fuçamento ocorrida aos 3 meses, que, contrariamente à manifestação inicial de conteúdo intelectual e afetivo de busca e à aceitação, torna-se a expressão da recusa e da negação (Quaglia & Saglione, 1976/1979).

De acordo com Quaglia e Saglione (1976/1979), a gênese da capacidade de julgar o desejo de absorver algo (mamar) ou mantê-lo fora (afastar-se, recusar o seio), assim como o movimento para evitar ou para buscar o seio, encontra-se no comportamento de fuçamento e é dele que se originam a categoria afetiva e intelectual de recusa (distanciar-se, negar) e de apropriação (buscar, explorar).

O comportamento de fuçamento inicial apresenta componentes afetivos e intelectuais de busca, de exploração, de aceitação. Na produção do “Traço bom”, há a atribuição do qualificador “bom” ao rabisco, enquanto a criança, ao executá-lo, adota uma postura de buscar formas e explorar a superfície. Com isso, pode-se hipotetizar que o comportamento de fuçamento inicial constituiria a categoria motora, e o comportamento ativo de busca do seio determinaria a categoria afetiva e ideacional positiva ao “Traço bom”. No tocante ao “traço mau” (que do ponto de vista motor se assemelha ao gesto semântico “Não”), o comportamento de fuçamento forneceria a matriz motora, enquanto que o comportamento de recusa durante a amamentação, a categoria afetiva e ideacional negativa ao “traço mau” (Quaglia & Saglione, 1976/1979) (Figura 4).

Figura 8

Gênese do “Traço bom” e “Traço mau”



Nota: Descrição da origem genética do “Traço bom” e “Traço mau” que ocorre nos meses iniciais da amamentação, e atribui o componente afetivo e intelectual, e o esquema motor a cada tipo de traço.

O comportamento de fuçamento é a base genética da etiologia dos traços. Seu componente afetivo e intelectual de afirmação e atitude de busca e exploração presentes até os três primeiros meses do bebê oferecem o conteúdo ideacional e o esquema motor ao “Traço bom”, que é depositário dos estados emocionais de gratificação da criança. A partir dos três meses, ocorre uma mudança no processo de desenvolvimento da criança. O movimento do comportamento de fuçamento permanece, mas seu componente afetivo e intelectual é de negação e a atitude é de recusa e rejeição. Essa fase será base para o surgimento do gesto semântico do “Não”, da mesma forma que fornece o protótipo motor e o conteúdo ideacional do “Traço mau”.

5.4 O Desenvolvimento do desenho na Teoria Dinâmica e Estética

A atividade gráfica é uma forma de comunicação que se origina e se mantém dentro de relações afetivas satisfatórias entre a criança e suas figuras parentais (Quaglia & Saglione,

1976/1979), assim o acolhimento ofertado pelo adulto à produção gráfica da criança implicará sua evolução ou cristalização (Oliveira & Grubits, 2020).

A organização em estágios é utilizada na teoria dinâmica e estética para descrever o processo de desenvolvimento do desenho. O início das produções gráficas infantis ocorre no estágio do rabisco, que subdivide-se em duas fases: rabisco imitativo e rabisco expressivo. O rabisco imitativo (entre um e dois anos) configura os primeiros sinais gráficos da criança, os quais se caracterizam por rabiscos horizontais e ondulados (Quaglia et al, 2015) e se iniciam pelo desejo da criança em imitar o adulto. Contudo, muito mais que um comportamento de imitação, o rabisco imitativo revela o importante processo de identificação da criança com seus pais (Quaglia, 2001).

Nesse momento, a criança busca imitar o gesto do adulto ao escrever ou desenhar, e seu prazer em relação às suas produções gráficas ocorre em decorrência da imitação em si e da alegria de exibir sua produção aos pais. A atitude receptiva do adulto a respeito do que a criança produz é fundamental para que ela possa evoluir do objetivo de imitar o gesto do adulto, para o intuito de fazer o que o adulto faz, marcando o início da fase do rabisco expressivo (Longobardi & Quaglia, 2012a).

Na fase do rabisco expressivo, iniciam-se as produções com formas variadas resultantes das atividades experimentais que a criança realiza sobre o papel. O animismo e a percepção fisionômica atribuem alta expressividade aos traços: “Uma linha que sai da folha ‘se foi’, uma linha interrompida pela quebra da ponta do lápis ‘morreu’” (Longobardi & Quaglia, 2012a, p. 61). As qualidades gráficas e expressivas dos traços, bem como a intencionalidade ao produzi-las já estão presentes nos rabiscos (Quaglia, et al, 2015).

Conforme Longobardi e Quaglia (2012a), a atividade simbólica está presente na representação do movimento dos objetos por meio dos traços. A percepção da criança acerca da realidade se dá de forma dinâmica e, ao perceber o movimento dos objetos na realidade, a

criança o simboliza também dinamicamente. O movimento é então representado não como um acontecimento em si, mas como a característica mais expressiva do objeto

Na fase do rabisco expressivo, os traços expressam estados emocionais relacionados à sentimentos de gratificação e frustração e são utilizados pela criança para representar o mundo de forma dinâmica por meio do “Traço bom” e “Traço mau”. Não há a intenção de representar os objetos em seus aspectos formais reais, e sim de representar suas qualidades “boa” ou “má”, demarcando, já nessa fase, a presença da atividade simbólica (Longobardi & Quaglia, 2012a).

Os desenhos de Elena (dois anos e oito meses), de acordo com Quaglia (2001), exemplificam a função simbólica dos rabiscos em articulação com o estado emocional da criança. Na Figura 9A, Elena faz um desenho dela mesma enquanto brinca, e na Figura 9B representa o colega Fábio, que a empurra e provoca.

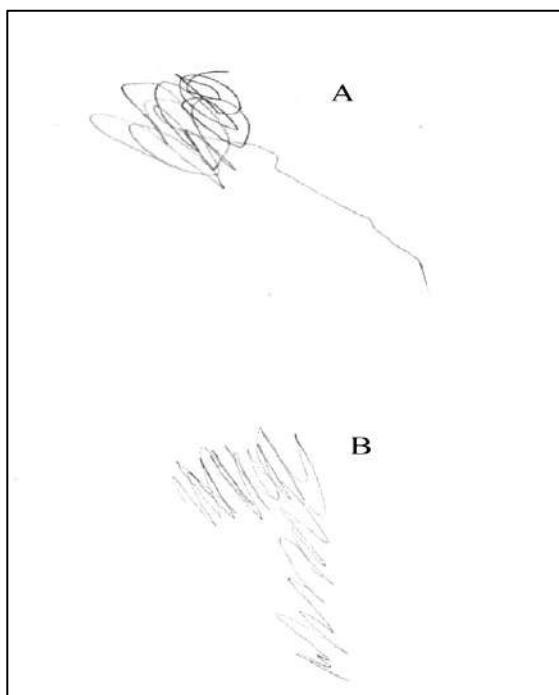
Os desenhos de Elena se distinguem entre si pelas características dos traços. Ao desenhar brincando, a criança produz traços com formas arredondadas, enquanto ao desenhar o colega que a hostiliza, ela utiliza traços com linhas quebradas. Com isso, Elena simbolicamente representou, com seus traços, a propriedade “boa” (de brincar) e “má” (de ser empurrada) de suas experiências, determinadas por seu estado emocional e registrada graficamente por seus rabiscos.

Em articulação ao estágio do rabisco expressivo, as crianças passam a nomear seus rabiscos de acordo com Quaglia et. al. (2015), e a execução dessas produções é acompanhada de um som onomatopeico produzido pela criança. A referida verbalização simboliza as propriedades dinâmicas dos objetos, demarcando o surgimento do rabisco onomatopeico. A intenção da criança nesse momento é representar o som e/ou o movimento produzido pelo objeto, sem nenhum compromisso, portanto, em representar suas características formais (Quaglia, 2001). O interesse da criança está voltado para o que é vivenciado por meio do

objeto desenhado. Há, particularmente nos rabiscos onomatopeicos, um aspecto transicional, pois, embora eles não sejam mais somente descargas motoras emocionais, ainda não são desenhos de objetos reais que existem independente de quem o produz (Longobardi & Quaglia, 2012a).

Figura 9

Ilustração da Função Simbólica nos Rabiscos de Elena



Nota: Ao desenhar-se brincado, Elena (dois anos e oito meses) utiliza-se do “Traço bom”, simbolicamente revelando seu sentimento de gratificação brincar. Ao desenhar o colega que a empurra a criança se utiliza do “Traço mau” representando sua frustração.

O estágio do rabisco onomatopeico demarca a passagem do período do grafismo para a fase do desenho propriamente dito e, embora esse rabisco não tenha as características gráficas necessárias para ser designado como desenho, a intencionalidade presente nesse tipo de produção o qualifica para tal (Quaglia, 2001).

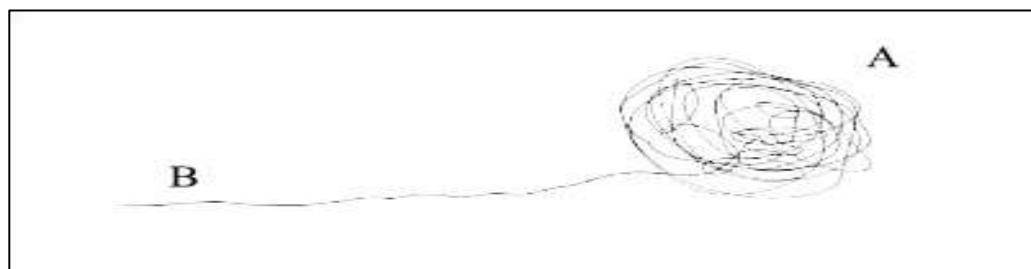
Estruturalmente não há alterações no rabisco onomatopeico que o diferenciem do rabisco expressivo. Nota-se, porém, que houve uma mudança na relação que a criança

estabelece com os objetos do mundo real. Nessa fase, a criança expressa por meio da onomatopeia a representação interna que construiu de um objeto do mundo externo, conforme apontam Longobardi e Quaglia (2012a). Nessa fase prefigurativa, há uma importante correlação entre a criança e o mundo, a qual resulta em uma experiência sincrética em que os objetos não são vivenciados em uma instância objetiva. O rabisco da criança é uma representação de si e do mundo, expressa a partir de uma reação que abrange aspectos perceptivos, afetivos e motores e determina a forma com que a criança captará e se relacionará com um determinado objeto (Quaglia, 1997).

Ao realizar um rabisco associado a onomatopeia “brum brum”, um menino de dois anos e dez meses afirma ter desenhado um carro. Ao ser questionado quanto à localização do carro em sua produção, a criança apontou para a parte circular de sua produção (Figura 10A), da mesma forma que, ao ser questionado sobre a linha horizontal que compreendia o espaço entre o rabisco arredondado e a margem da folha (Figura 10B), ao apontar para a referida linha, o menino disse “aqui se move” (Qualglia, 2001). Os aspectos dinâmicos do objeto carro foram representados pela criança, que identificou na sua produção o som e o movimento do veículo.

Figura 10

Rabisco Onomatopeico e a Representação dos Aspectos Dinâmicos dos Objetos



Nota: Rabiscos de um menino de dois anos e dez meses representando o som (A) e o movimento (B) de um carro.

Por meio da forma com que percebe o mundo, a criança se mostra como uma realidade em movimento que chora, ri, se alegra ou se entristece. O rabisco onomatopeico, além de expressar os aspectos dinâmicos dos objetos, o faz também em relação à vida interna da criança (Quaglia, 1997).

Com a fase do rabisco onomatopeico, há uma aproximação sucessiva à fase do desenho figurativo. Aos poucos, os rabiscos onomatopeicos vão se organizando de forma topológica no espaço da folha, resultando em produções mais elaboradas em relação aos objetos que se movem ou que emitem sons (Quaglia, 2001), conforme descrito na Figura 1.

O estágio do esteticismo moral (zero a cinco anos) divide-se em primário e secundário e é assim denominado, pois a expressividade dos traços é oriunda da fusão entre as categorias estéticas de “belo” e “feio” e as categorias éticas “boa” e “má”. No esteticismo moral primário, o gesto e o traço formam uma unidade e representam qualidades dinâmicas, podendo ser rápido, lento, triste, alegre, e podem ainda representar estados emocionais como alegria e melancolia. Enquanto os traços representam tais qualidades, eles também as personificam (Longobardi & Quaglia, 2012b), pois as crianças os percebem como vivos e dotados de intencionalidade (Quaglia & Saglione, 1976/1979).

De forma a exemplificar o esteticismo moral primário, menciona-se uma criança de dois anos e quatro meses que produz um rabisco com as características do “Traço mau” e o nomeia de “mesa feia”, após ter batido a cabeça em uma mesa (Quaglia et. al., 2015). Nesse caso, o traço representou e ao mesmo tempo personificou a experiência desagradável que a criança vivenciou ao bater a cabeça na mesa. Pode-se observar a fusão da propriedade estética “feia” à propriedade ética “má” atribuídas à mesa, assim como é evidente a atribuição de vida e intencionalidade à produção.

A estética moral secundária (cinco a seis anos), para Quaglia e Longobardi (2012b), caracteriza-se por apresentar a transição do rabisco para o desenho figurativo. As categorias

“boa” e “má” não se referem mais a aspectos fisionômicos dos traços, e sim aos objetos a que representam. Com isso, o desenho de uma mãe pode ser identificado como “bom”, porque uma mãe é “boa”, assim como o desenho de um lobo pode ser “feio”, porque o lobo é “mau”. Nessa fase, diante do que nos diz Quaglia et. al. (2015), embora a criança já seja capaz de relacionar as categorias expressivas éticas e estéticas ao objeto representado, e não mais aos traços, ela ainda não concebe o fato de representar graficamente algo “bom” de forma “ruim”. Com base nisso, a criança tenderia a se recusar, por exemplo, a desenhar uma versão “ruim” de uma mãe, algo que para ela seria “bom”, pois, segundo Quaglia (1997), tal ato implicaria fazer algo “ruim”, portanto diretamente relacionado com a desaprovação do adulto.

A fase do rabisco figurativo (três a quatro anos) se configura com base na organização topológica das formas distribuídas em uma superfície, utilizada em produções que expressam as qualidades dinâmicas de um objeto. Com a evolução do grafismo, o desenho da criança passa a representar os objetos de forma estática, marcando o início do desenho figurativo (Quaglia et. al., 2015).

Na fase do desenho figurativo (quatro a onze anos), a criança é capaz de internalizar o movimento do objeto, mantendo esse aspecto dinâmico ativo em seu mundo imaginário, sem precisar caracterizá-lo concretamente no mundo externo. A internalização dos aspectos dinâmicos do objeto possibilita a aproximação da produção gráfica da criança da representação dos aspectos formais dos objetos reais (Quaglia, 2001).

Na sequência, na fase do esteticismo prático (seis a onze anos), as propriedades estéticas de “boa” e “má” são utilizadas considerando a execução do desenho com base em aspectos formais e em uma lógica gráfica. Tais critérios permitem a qualificação dos desenhos em certos e agradáveis ou errados e feios (Quaglia et al., 2015).

O exemplo a seguir, descrito por Longobardi e Quaglia (2012b), ilustra a estética prática utilizada pela criança no julgamento quanto aos critérios estéticos de suas produções.

Na realização de um experimento com 16 crianças de 7 anos, apresentou-se a elas dois desenhos. O primeiro desenho era de um navio localizado na linha do horizonte, enquanto o segundo, também de uma embarcação, localizava-se abaixo da mesma linha. A apresentação dos desenhos era seguida do esclarecimento de que um dos navios estava mais próximo e outro mais distante do observador. Ao serem questionadas quanto à qualidade dos desenhos, todas as crianças, baseando-se no aspecto formal e na lógica gráfica sobre a produção, indicaram a embarcação desenhada na linha do horizonte como sendo o desenho “melhor”. As crianças explicaram que o navio localizado abaixo da linha do horizonte poderia afundar, considerando o fato de que a água que estava acima da embarcação poderia invadi-la e afundá-la.

O esteticismo prático evidencia a ênfase na capacidade técnica utilizada na realização do desenho. Contudo, o traço ainda não é utilizado para a representação da realidade externa propriamente, e ainda se observa no desenho uma forma de “‘sentir’, e não de ‘ver’ o mundo exterior” (Longobardi & Quaglia, 2012 b, p. 37).

Com a chegada do estágio do esteticismo convencional (dez, onze anos em diante), Quaglia (2001) nos sinaliza que o desenho infantil passa por uma grande transformação. Os aspectos fisionômicos, outrora fundamentais nas produções infantis, são substituídos pelo rigor das formas físico-geométricas. As emoções não influenciam mais diretamente as representações, que agora têm o objetivo de aproximar-se fielmente dos aspectos formais dos objetos.

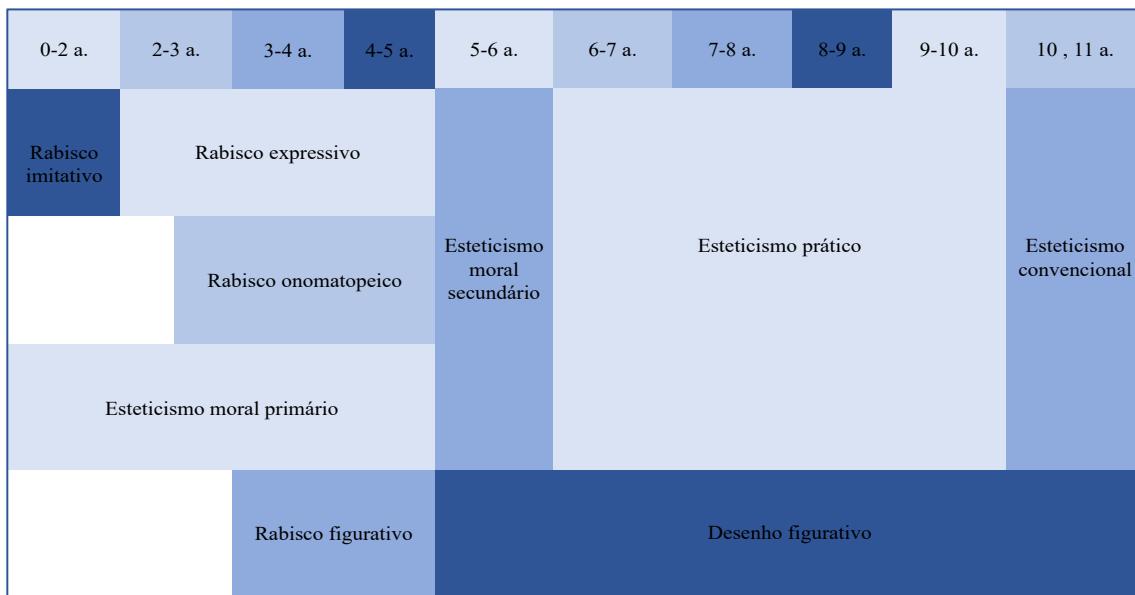
Profundidade e organização tridimensional são aspectos formais presentes no esteticismo convencional e fazem parte do processo de representar a realidade conforme percebida visualmente pelo adolescente. Ao se deparar com a realidade nessa fase, o artista se depara com a realidade comumente percebida pelas pessoas e, diante disso, busca representar o objeto de forma “correta”, considerando a manifestação real de suas formas. Um desenho

“bonito” e “bom” é aquele que é o mais fiel possível à realidade e a apresenta em uma composição formalmente harmônica (Longobardi & Quaglia, 2012 b).

Nessa fase do esteticismo convencional, segundo Quaglia (2001), a representação em perspectiva é outra característica formal almejada e é alcançada naturalmente no curso do desenvolvimento, por meio da aquisição da lógica formal. O movimento dos objetos, que era representado graficamente, é internalizado em um mundo rico em possibilidades devido ao surgimento do pensamento hipotético dedutivo, abrindo espaço para as representações reais no mundo exterior.

Nesse estágio, percebe-se a capacidade de conceber o fato de que, por exemplo, uma criança “feia” pode ser “boa” e que uma criança “bonita” pode ser “má” (Quaglia, 1997). A dissociação entre as categorias estéticas de “bonito” e “feio” e éticas de “boa” e de “má” favorecem a retirada emocional do adolescente de suas produções gráficas, fato que só é possível em decorrência dos avanços cognitivos alcançados nesse ponto do desenvolvimento (Longobardi & Quaglia, 2012 b).

A Teoria dinâmica e estética descreve o desenvolvimento do grafismo em estágios, assim como outras teorias, contudo esses estágios não são propostos com base apenas em aspectos biológicos evolutivos por meio da superação de habilidades cognitivas e motoras. O aspecto cronológico sequencial, tão comum em descrições do desenvolvimento gráfico, não se aplica na descrição dos estágios, uma vez que não há uma delimitação rígida quanto ao início ou término de uma determinada fase e, além disso, observa-se que um estágio não necessariamente se encerra para que outro se inicie, conforme ilustração da Figura 11.

Figura 11*Estágios do Desenvolvimento do Desenho na Teoria Dinâmica e Estética*

Nota: Descrição do desenvolvimento do desenho no tocante a idade e período aproximado de início e término dos estágios.

Os estágios são apresentados de forma a articular aspectos biológicos, afetivos e sociais, desde os momentos iniciais. Com a chegada no último estágio do desenho, nota-se uma importante diferenciação, que ocorre ao longo do desenvolvimento gráfico. Observa-se que a criança inicia suas produções de forma a se expressar integralmente em seus desenhos. Corpo, cognição e emoção dão vida aos rabiscos infantis, e a integração dessas instâncias, ao afetar e ser afetada pela realidade da criança, revelam o caráter autoterapêutico da expressão gráfica infantil. À medida que a criança se desenvolve, a integração entre os aspectos motores e cognitivos permanecem, mas, aos poucos, o componente emocional vai se distanciando das produções e junto com ele se esvai o aspecto terapêutico imediato possibilitado pelo ato de rabiscar.

6 OBJETIVOS /HIPÓTESE

6.1 Objetivos geral

Demonstrar a relação entre estados emocionais e as características dos traços de crianças com faixa etária entre 2 e 4 anos, com base nos pressupostos da teoria dinâmica e estética.

6.2 Objetivos específicos

Relatar as características de desenvolvimento de crianças de 2 a 4 anos, com ênfase nos aspectos psicomotores.

Discriminar a perspectiva de diversas teorias do desenvolvimento do desenho no tocante aos rabiscos.

Descrever a teoria dinâmica e estética com ênfase no aspecto da expressividade dos rabiscos.

Demonstrar o impacto dos estados emocionais sobre a produção de rabiscos por meio de estudo quase-experimental.

Analizar os rabiscos produzidos no estudo com base nas características do “Traço bom” e “Traço mau” referentes à fase dos rabiscos expressivos na teoria dinâmica e estética.

6.3 Hipótese do estudo quase-experimental

Considerando que conforme a teoria dinâmica e estética as crianças são capazes de expressar seus estados emocionais por meio das características de seus rabiscos, infere-se que essas alterações possam ocorrer diante de um estímulo controlado, apresentado de forma consecutiva em um procedimento.

7.1 Cuidados éticos

Submeteu-se o projeto de pesquisa ao comitê de ética em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, o qual foi aprovado via parecer consubstanciado de n. 3.063.258 06, em dezembro de 2018 (Anexo A).

A pesquisa seguiu as exigências da Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (Ministério da Saúde, 2012), e da Resolução do Conselho Federal de Psicologia n. 16, de 20 de dezembro de 2000, referente à ética na pesquisa com seres humanos (Conselho Federal de Psicologia, 2000). Todos os protocolos de biossegurança em decorrência da pandemia de Covid-19 foram adotados.

7.2 Delineamento do estudo

Os traços produzidos pelas crianças pequenas em seus rabiscos, como já mencionado, se caracterizam como “Traço bom” e “Traço mau”. Além das características dos traços, a atitude dos pequenos artistas frente ao ato de rabiscar, que pode ser acompanhado por verbalizações, é considerada aspecto relevante do caráter expressivo dos rabiscos (Coates & Coates, 2016) na teoria dinâmica e estética (Quaglia & Saglione 1976/1979; Quaglia, 2001; Longobardi & Quaglia, 2012a; Longobardi & Quaglia, 2012b; Quaglia et al., 2015, Longobardi et al., 2015). Diante disso, ao buscar-se investigar distintos aspectos do objeto de estudo – características dos traços e a atitude das crianças durante a execução do desenho, em seu aspecto verbal e não-verbal, assim como resultados consistentes na pesquisa – optou-se pela abordagem de método misto.

O método misto (Qual + Quan) de abordagem em pesquisa se forma diante de um conjunto de processos sistemáticos e críticos e apresenta coleta e análise de dados tanto quantitativos quanto qualitativos. A discussão dos resultados se apresenta de forma integrada e conjunta, e é capaz de realizar inferências e promover um maior entendimento do objeto de

estudo (Hernández-Sampieri et al., 2013). De um ponto de vista filosófico, o método misto se apoia no pragmatismo, que consiste em convidar vários “modelos mentais” no mesmo espaço de busca para estabelecer um diálogo respeitoso, em que os enfoques se alimentem mutuamente, além de coletivamente gerar um melhor sentido de compreensão do fenômeno estudado (Hernández-Sampieri et al. 2013).

No tocante ao elemento prioridade, que trata de indicar qual das duas abordagens do método misto são mais relevantes, a presente pesquisa atribui o mesmo peso tanto à abordagem qualitativa quanto à quantitativa, pois ambas se constituem em aspectos relevantes do objeto de estudo. Em relação à sequência dos componentes, determinada pela ordem em que cada procedimento de coleta é realizado, caracteriza-se como sendo de execução sequencial, pois se iniciará com a coleta de dados qualitativos, seguida da coleta quantitativa, pois “Nos desenhos sequenciais, os dados coletados e analisados em uma fase do estudo (QUAN ou QUAL) são utilizados para coletar informações para outra fase do estudo (QUAL ou QUAN)” (Hernández-Sampieri, et al. 2013, p. 562).

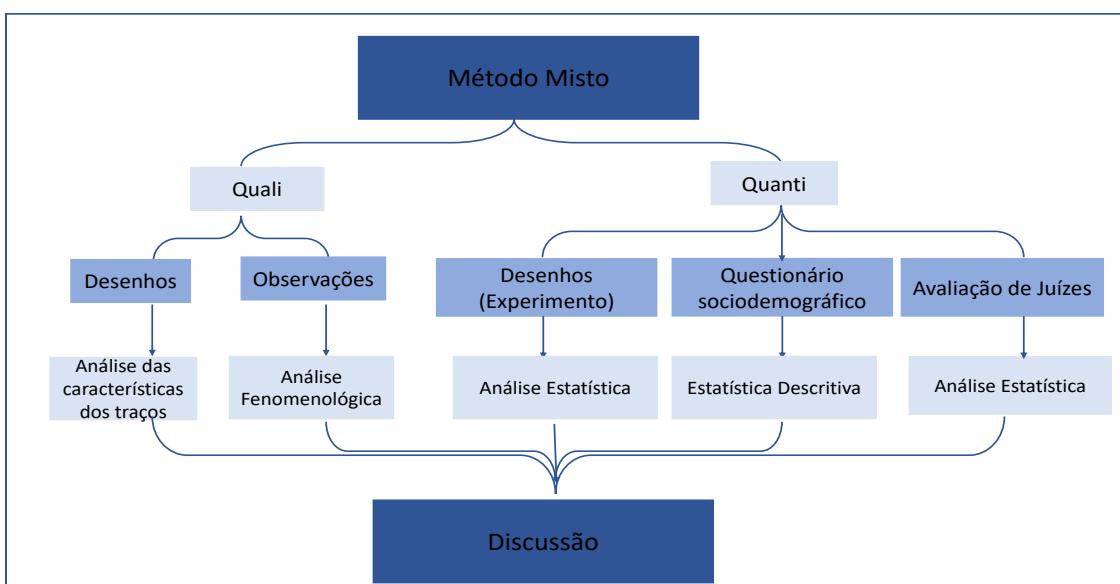
A fidedignidade de um resultado de pesquisa, idealmente, seria determinada por uma replicação do estudo com resultados semelhantes, contudo “... sabe-se que uma replicação exata é quase impossível de executar” (Shaughnessy et al., 2012, p. 212), pois certamente haveria diferenças no ambiente, nos sujeitos e no pesquisador. Uma alternativa à replicação como forma de determinar a fidedignidade dos resultados é a análise estatística dos dados, quando possível.

Considerando a abordagem de método misto, o presente estudo estrutura-se da seguinte forma (Figura 12): a abordagem qualitativa da pesquisa contém como instrumento de coleta de dados a observação estruturada e os desenhos, e os dados coletados serão analisados respectivamente por meio do método fenomenológico e análise dos traços; a abordagem quantitativa se configura por meio do desenho, utilizado em um estudo quase-experimental, o

questionário sociodemográfico e a avaliação de juízes como instrumentos para coleta de dados. Os dados referentes aos desenhos e a avaliação dos juízes serão analisados por meio de análise estatística não paramétrica e os dados do questionário sociodemográfico por estatística descritiva.

Figura 12

Delineamento da Pesquisa com Método Misto



Nota: Descrição do delineamento do estudo de método misto indicando os instrumentos de coleta de dados e as condutas de análises, referentes ao método qualitativo e quantitativo.

7.2.1 *Instrumento de coleta de dados na abordagem qualitativa*

O desenho e a observação estruturada, como instrumentos de coleta de dados, evidenciam a abordagem qualitativa da pesquisa. O desenho se configura como frequente meio de investigação em pesquisas, sobretudo com crianças (Almeida et al., 2019; Coates & Coates, 2006, 2011, 2015, 2016; Ionio & Mascheroni, 2021; Kirkorian, et. al, 2020; Malanchini, et. al., 2016; Morra & Panesi, 2017). Na Psicologia, o desenho é usado como forma de medir fenômenos psicológicos, tais como desenvolvimento intelectual, problemas de aprendizagem, distúrbios emocionais e aspectos da personalidade (Hutz & Bandeira, 2000).

No presente estudo, o desenho foi utilizado como um meio para investigar o estado emocional das crianças e analisado com base na caracterização do “Traço bom” e “Traço mau”.

A observação estruturada consiste no ato de observar um comportamento mediante uma intervenção e tem como objetivo manter um certo nível de controle sobre o que será observado, contudo sem o mesmo grau de intervenção e controle que caracteriza um experimento de campo (Shaughnessy, et al., 2012). Os dados coletados na observação foram descritos no registro de campo, que consiste nas anotações do que se vê e escuta em relação ao contexto e aos participantes da pesquisa e que permite ao pesquisador realizar um relato sobre os fatos ocorridos no campo (Hernández-Sampieri, et al. 2013). Já as conversas informais caracterizam-se como fontes não formais e são utilizadas de forma a complementar os dados coletados formalmente e, além disso, favorecem a aproximação do pesquisador com as pessoas do ambiente da pesquisa. (Mendes, 2008).

7.2.2 Instrumentos de coleta de dados da abordagem quantitativa

O questionário sociodemográfico e o desenho, utilizado na estruturação de um quase-experimento, foram os instrumentos de coleta de dados na abordagem quantitativa. O questionário sociodemográfico tem como objetivo caracterizar os participantes da pesquisa (Shaughnessy, et al., 2012) e seus resultados foram tratados por meio de estatística descritiva.

Os desenhos foram utilizados em um procedimento quase-experimental do tipo pré e pós-teste de grupo único, também denominado de grupo intacto, uma vez que já estava formado antes do experimento e constituído por alunos de uma classe escolar, como no presente estudo. Esse tipo de desenho de pesquisa se caracteriza pela ausência de randomização e de grupo controle (Shaughnessy, et al., 2012).

Recomenda-se a realização dos quase-experimentos quando não é possível a realização de um experimento verdadeiro (Shaughnessy, et al., 2012), impedido, nessa pesquisa, em virtude da dificuldade de se obter a amostra, considerando os desdobramentos

da situação pandêmica. A amostra está composta por 40 crianças de 3 escolas. A coleta na primeira escola foi realizada com apenas seis crianças, o que impediu maior exatidão no delineamento do estudo, uma vez que não havia garantia da obtenção da amostra. Sendo assim, a amostra reduzida poderia comprometer a formação do grupo experimental e do grupo controle, sendo este uma das características básicas do desenho de experimento verdadeiro.

Os componentes deste estudo quase-experimental são: grupo intacto, formado pelas crianças das referidas escolas, oriundas de uma mesma sala de aula; variável independente, os estímulos presentes na animação; e variável dependente, as características dos traços dos desenhos das crianças (Figura 13):

O delineamento quase-experimental do tipo pré e pós-teste de grupo único apresenta falhas ao desconsiderar as explicações alternativas para os resultados: história, maturação, teste, desgaste do instrumento e regressão estatística (Cozby, 2003). O pesquisador, ao adotar esse modelo de desenho de pesquisa, deve estar ciente das hipóteses rivais e realizar discussão sobre elas (Sellitz et al., 1976).

A história refere-se a eventos que possam ocorrer entre a primeira e a segunda mensuração, alheios à manipulação, mas que podem confundir-se com ela. A maturação diz respeito às mudanças que ocorrem no comportamento em decorrência de fatores físicos ou psicológicos como fome, cansaço, tédio, além da maturação de capacidades, como no caso de crianças, que, ao longo do tempo, aprimoram sua coordenação e capacidade analítica (Cozby, 2003). Ao analisar essas duas influências alternativas relacionadas à questão temporal do estudo, pressupõe-se que tais impactos tenham sido minimizados, uma vez que a duração média de todo o experimento foi de 18 minutos aproximadamente por criança. Considerando o curto espaço de tempo de realização do experimento, questões relacionadas à história e à maturação talvez não tenham sido expressivas a ponto de influenciar nos resultados.

O pré-teste, por sua vez, pode se tornar uma influência no estudo pelo simples fato de ter sido realizado e, com isso, ter alterado o comportamento do participante (Cozby, 2003). Nesse sentido, levamos em consideração o fato de os desenhos terem sido solicitados por uma pessoa que as crianças não conheciam (a pesquisadora), contudo o ato de desenhar demonstrou ser uma atividade muito familiar para os participantes e a realização do pré-teste pode não ter influenciado nos resultados.

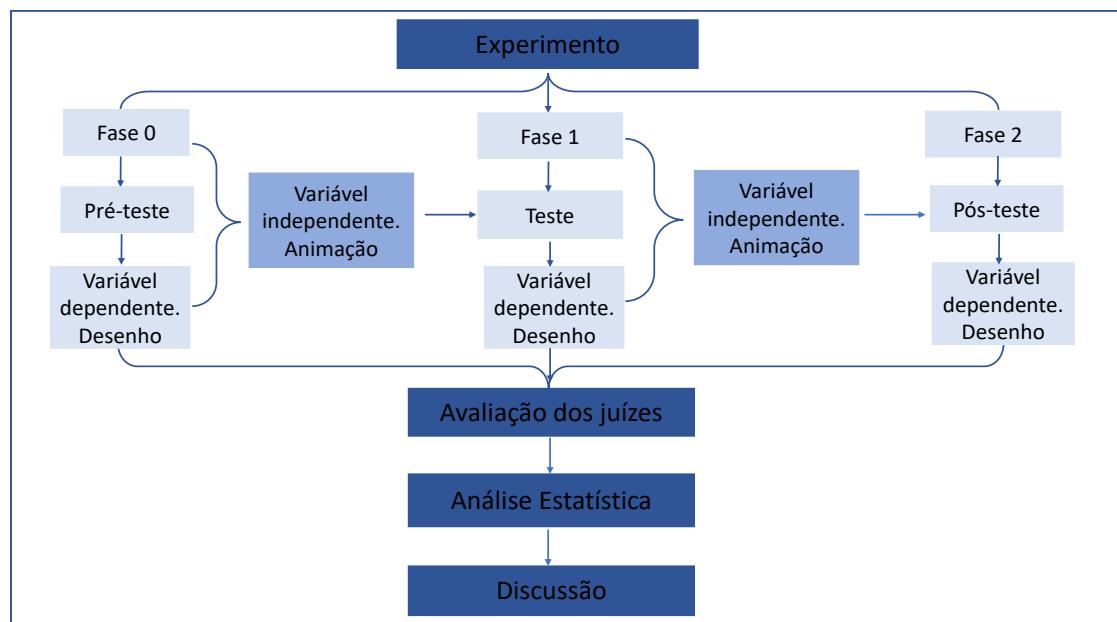
Cozby (2003), ao pontuar a realização de mensuração de comportamento por observadores humanos, indica os efeitos do desgaste do instrumento como explicação alternativa, pois “Ao longo do tempo, um observador pode tornar-se mais habilidoso, ficar cansado ou mudar os padrões nos quais baseia suas observações (p. 175). Diante disso, aponta-se como fator moderador à influência alternativa de desgaste do instrumento o fato de a pesquisadora ter experiência na prática clínica com crianças, e também em intervenções com desenhos tanto em sua forma livre quanto na forma estruturada (testes psicológicos). Além disso, considerando as possibilidades do viés do observador, todos os desenhos coletados no experimento foram submetidos à avaliação “às cegas” por juízes independentes.

Ao se selecionar participantes da pesquisa que apresentem escores agudamente altos ou baixos em algum aspecto observado, Cozby (2003) relata ainda que ocorre a chamada regressão estatística e, quando os participantes são testados novamente, seus resultados tendem a direcionar-se à média. Tal variável provavelmente não se aplique ao presente estudo, considerando que nenhum aspecto do fenômeno observado no experimento foi utilizado como critério de inclusão de participantes, ou seja, as crianças não foram selecionadas de forma a considerar qualquer aspecto específico sobre suas produções gráficas. Diante do exposto em relação às explicações alternativas, pode-se supor que o presente estudo apresente validade interna.

Com o objetivo de garantir a padronização do procedimento, toda a coleta dos desenhos foi realizada exclusivamente pela pesquisadora. Diante disso, com o objetivo de mitigar o viés que poderia ser causado pelas expectativas do pesquisador, e consequentemente fortalecer a validade externa do estudo, realizou-se o método de avaliação por juízes (Menezes et al., 2008; Shaughnessy, et al., 2012), denominado de precisão ou fidedignidade do avaliador (Alves et al., 2010).

Figura 13

Estrutura do Estudo Quase-experimental



Nota: Descrição do estudo quase-experimental, indicando-se as fases do experimento de coleta de dados (desenhos), variáveis (dependente e independente), e procedimentos de análise.

7.3 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil e em duas escolas privadas na cidade de Campo Grande, as quais, no texto, serão denominadas de escola A, escola B e escola C.

A escola A se localiza na região Mata do Segredo e atende crianças do berçário ao nível IV da educação infantil. Na ocasião da pesquisa, março de 2021, a escola atendia presencialmente todas as crianças, obedecendo aos protocolos de biossegurança.

A escola B fica localizada na região central da capital e atende crianças do berçário ao nível IV da educação infantil. A pesquisa foi realizada na segunda quinzena de dezembro de 2020, quando algumas crianças estavam retornando à modalidade presencial. Nesse período, o retorno às aulas presenciais obedeceu às normas de distanciamento social em decorrência da Covid-19. Como poucas crianças haviam retornado para a escola nesse período, todas participavam das aulas presenciais diariamente.

A escola C localiza-se na região Bandeira de Campo Grande e oferece atendimento do berçário ao ensino médio. O procedimento foi realizado na escola em fevereiro de 2021, ocasião em que as crianças estavam retornando da modalidade de aulas online e reiniciando as aulas presenciais. Os pais poderiam escolher se a criança frequentaria as aulas online ou de forma presencial. Como poucos alunos retornaram à modalidade presencial, o distanciamento social pôde ser seguido adequadamente e todas as crianças que optaram pelas aulas presenciais frequentavam a escola diariamente.

7.4 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 40 crianças com faixa etária entre 24 e 48 meses, sendo 27 meninas com idade média de 38,4 meses e 13 meninos com idade média de 37,2 meses.

7.5 Critério de inclusão

Os critérios de inclusão das crianças na pesquisa foram: autorização dos pais, estar na faixa etária entre 2 e 4 anos e apresentar desenvolvimento típico.

7.6 Critério de exclusão

Os critérios de exclusão das crianças na pesquisa foram: estar fora da faixa etária, não apresentar desenvolvimento típico ou alguma condição que impossibilite a execução dos desenhos.

7.7 Período de coleta de dados

Escola A: março de 2021, com 22 crianças, em 3 períodos, numa somatória de 12 horas, sendo 2 manhãs, das 8 às 11 horas e 2 tardes, das 13h30 min. às 16h30 min.

Escola B: dezembro de 2020 com 6 crianças, num período de 3 horas e 15 minutos, em uma manhã das 7h15 min. às 10h30 min.

Escola C: março de 2021, com 12 crianças, num período de 7 horas divididas em 1 manhã, das 7h30 min. às 11 horas e uma tarde, das 13h30 min. às 17 horas.

7.8 Recursos Humanos

Participaram da pesquisa, além da própria pesquisadora, 1 acadêmica de último ano do curso de Psicologia, 2 psicólogas e 3 juízes.

7.9 Recursos materiais

Foram utilizados mesas, cadeiras, frasco de álcool em gel, máscara, *notebook*, folha A4, lápis preto nº 2, lápis de cor, porta lápis, vídeo de animação (O patinho Feio editado), envelope tamanho A4, caixa organizadora de tamanho 25 cm x 40 cm, *software Statistical Package for the Social Science (SPSS)* versão 25.

7.10 Instrumentos de avaliação

Questionário sociodemográfico, observação estruturada, conversas informais, desenhos, e avaliação de juízes.

7.11 Procedimentos

7.11.1 Aproximação com as escolas

A escola A faz parte das instalações de uma universidade e foi contatada em 2019 pela pesquisadora, que anteriormente havia realizado um projeto de extensão nessa escola, o que facilitou a aproximação. Inicialmente foi feito um contato via telefone com a coordenadora, em seguida realizou-se uma visita à instituição com o objetivo de apresentar a proposta da pesquisa e obter autorização para realizá-la. Após receber a autorização, enviou-se o termo de consentimento para os pais e, com a autorização deles, realizou-se o estudo piloto em março de 2019, o qual foi apresentado em congresso em 2020 (13th International Congress of Clinical Psychology, 2020, Santiago de Compostela, Espanha) e posteriormente publicado (Oliveira & Grubits, 2020).

Em 2020, entrou-se em contato novamente com a escola A para dar seguimento à realização da pesquisa. Na última semana de fevereiro, os termos de consentimento livre e esclarecido foram enviados em duas vias para os responsáveis pelas crianças. No dia 16 março, contabilizaram-se mais de 30 termos assinados e entregues à pesquisadora e, com isso, a realização da coleta de dados foi agendada para o período entre os dias 23 e 27 de março de 2020.

O andamento da pesquisa foi subitamente interrompido pela pandemia de Covid-19, uma vez que, no dia 18 de março, as atividades presenciais da escola A foram suspensas, assim como ocorreu em outras instituições de ensino no Brasil e no mundo.

As atividades da pesquisa ficaram suspensas até a última semana de novembro de 2020, quando, por intermédio de uma colega psicóloga, realizou-se o contato com a escola B. O contato inicial foi via telefone e, em seguida, realizou-se uma reunião com a diretora e a coordenadora da escola. Na ocasião, apresentou-se a pesquisa e obteve-se a autorização para realizá-la. Na primeira semana de dezembro de 2020, foram enviados os termos de consentimento (Apêndice B) para 30 responsáveis, mas apenas 6 deles assinaram, alegando receio da contaminação pelo corona vírus. Após obter autorização, um questionário sociodemográfico foi enviado aos responsáveis via *google forms*, após ser analisado pela coordenação da escola. Mesmo com a quantidade reduzida de participantes, a coleta de dados foi realizada no dia 16 de dezembro 2020.

No início de 2021, realizaram-se algumas tentativas de contatos com outras escolas, mas não houve sucesso. As escolas alegavam a impossibilidade do contato e da realização da pesquisa em decorrência de estarem realizando somente atividades essenciais para a manutenção do ano escolar.

Em meados de fevereiro de 2021, realizou-se o contato com a escola C, com o apoio de uma pedagoga e uma psicóloga que tinham proximidade com a direção da instituição. De forma semelhante às escolas anteriores, o primeiro contato com a escola C ocorreu via telefone, seguido de um contato presencial. A autorização para a realização da pesquisa foi obtida após a apresentação da proposta e da elaboração de uma estratégia de envio dos termos de consentimento para os pais, visando à prevenção da contaminação por corona vírus.

A pedido da escola, organizou-se a seguinte estratégia para o envio e o recebimento dos termos: a pesquisadora acondicionou duas vias do termo de consentimento em 20 envelopes tamanho A4, destinados a cada uma das crianças potencialmente participantes das pesquisas. Os envelopes foram inseridos em uma caixa organizadora de plástico com tampa. A caixa ficou estrategicamente colocada próxima ao balcão da recepção da escola. Quando os

pais se aproximavam, um funcionário dizia que havia um documento para ser retirado por eles e os próprios pais retiravam o envelope da caixa. Da mesma forma, ao longo das semanas posteriores, os pais entregavam os envelopes inserindo-os novamente na caixa. Após o recebimento dos termos assinados, o questionário sociodemográfico foi analisado pela coordenação e posteriormente enviado aos responsáveis. A coleta de dados ocorreu no início de março de 2021, com a participação de 12 crianças.

Na terceira semana de fevereiro de 2021, retomou-se o contato com a escola A. Reiniciaram-se os procedimentos da pesquisa com o envio dos termos de consentimento aos responsáveis, os quais, após firmarem a autorização das crianças na pesquisa, receberam o questionário sociodemográfico via *google forms*. A coleta de dados com 22 crianças ocorreu na terceira semana de março de 2021.

7.11.2 Preparação do vídeo

Para a realização do estudo quase-experimental, necessitou-se de um estímulo que pudesse mobilizar nas crianças o sentimento de gratificação e frustração, para posterior realização dos desenhos. Para isso utilizou-se a edição do vídeo “O patinho feio” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KmNfGi4xzzg>.

A duração original do vídeo é de 8'36" (oito minutos e trinta e seis segundos). Após a edição, a animação passou a ter 4'22" (quatro minutos e vinte e dois segundos). Um dos critérios para a redução da extensão do vídeo foi o tempo atencional possível para crianças na faixa etária da pesquisa. Buscou-se também dar ênfase aos trechos que evidenciavam sentimento de conforto e de desconforto, e excluíram-se trechos que pudesse desviar a atenção ou confundir a criança quanto à temática.

A animação contava de forma não verbal a história de um patinho que havia se perdido da mãe. Nessa busca, o patinho tenta se aproximar de outras aves, mas é

frequentemente hostilizado (Figura 14 A). Diante disso, o protagonista sofre, se entristece e chora copiosamente (Figura 14 B e C). Após o momento de sofrimento, o patinho reencontra inicialmente seus irmãos (Figura 15 A e B), com quem brinca alegremente e, em seguida, sua mãe pata, que o abraça e o acolhe carinhosamente (Figura 15 C).

Figura 14

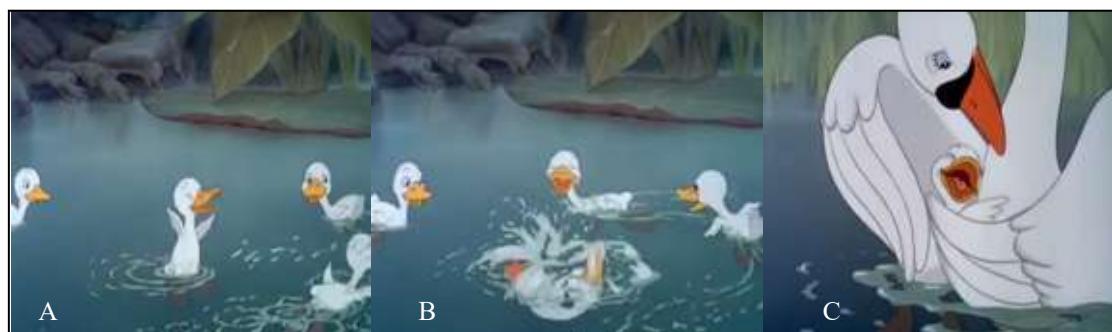
Imagens da Primeira Parte da Animação



Nota: Sequência de imagens da primeira parte da animação que mostra o patinho sendo hostilizado por outra ave (A), entristecido e chorando (B) e (C).

Figura 15

Imagens da Segunda Parte da Animação



Nota: Sequência de imagens da segunda parte da animação que apresenta o patinho feliz reencontrando seus irmãos (A) e (B) e a sua mãe (C).

7.11.3 Treinamento das Assistentes

Toda a coleta de dados foi realizada pela pesquisadora e contou-se com o apoio de uma acadêmica de último ano do curso de Psicologia e de duas psicólogas durante a coleta de dados, que serão denominadas no texto de assistentes.

Cada uma das assistentes colaborou no procedimento de coleta de dados em uma das escolas, auxiliando na condução das crianças da sala de aula até a sala de coleta de dados. As assistentes também realizaram observação do comportamento das crianças durante o deslocamento e posteriormente deveriam descrever alguma intercorrência que pudesse ter mobilizado os afetos das crianças.

7.11.4 Coleta de Dados

Inicialmente estabeleceu-se contato com as instituições para apresentação da proposta e solicitação de autorização para a realização da pesquisa. Após receber autorização, o termo de consentimento livre e esclarecido foi enviado aos pais em duas vias, sendo que a primeira ficava com os pais e a segunda via com a pesquisadora. Enviou-se também aos responsáveis, por meio de formulário do *google forms*, o questionário sociodemográfico elaborado pela pesquisadora, por meio do qual seriam obtidos os seguintes dados: a idade, a escolaridade, o estado civil, a composição familiar e a renda salarial.

Na data prevista para a coleta de dados, a pesquisadora transitava por alguns minutos pela escola com o objetivo de identificar alguma variável no ambiente que pudesse afetar o comportamento das crianças. Por exemplo: no dia da primeira visita à escola B, havia uma mostra de atividades de arte e, na composição de uma delas, havia peças de lego. Uma criança demonstrou forte interesse pelo material e se recusava, chorando e gritando, a ir para a sala de aula sem as peças do brinquedo.

Observou-se que outras crianças, mesmo sem interesse pelas peças, passaram também a chorar. Essa movimentação no espaço da escola também tinha como objetivo possibilitar que a crianças vissem a pesquisadora e as assistentes em interação com a equipe da escola, tornando-as mais familiares a elas.

A pesquisadora também desenvolvia conversas informais com as coordenadoras, professoras e assistentes sobre o que elas haviam observado no comportamento das crianças na semana que antecedia o dia da coleta de dados. Antes de se iniciar a coleta dos desenhos, a pesquisadora registrava o que havia sido observado no espaço da escola e também as informações obtidas nos diálogos informais.

Em decorrência da epidemia de Covid-19, todos os protocolos de biossegurança foram adotados, como o uso de máscaras e álcool em gel, e a adoção do distanciamento social.

Como as assistentes conduziam as crianças, elas também foram treinadas a se aproximarem da sala de coleta e aguardarem a pesquisadora retirar a máscara (dentro de uma distância de segurança) pelo tempo necessário para se apresentar para a criança e perguntar se ela gostaria de assistir a uma animação e depois desenhar. Em seguida, a pesquisadora colocava a máscara novamente e higienizava as mãos com álcool 70%. Após a criança aceitar participar, a assistente informava que estaria aguardando-a para acompanhá-la de volta à sala de aula.

A estratégia de mostrar o rosto para as crianças foi importante para o estabelecimento do *rapport* e também para se obter o assentimento da criança, nesse caso interpretado com o fato de as crianças terem concordado em assistir a animação e a desenhar. Embora seja a família a detentora do poder legal de autorizar ou não a participação de crianças e adolescente em pesquisa, além do consentimento dos pais ou responsáveis, é importante que se obtenha a concordância da criança (Gaiva, 2009). Nesse caso, como as crianças não eram alfabetizadas, não foi possível obter o assentimento por escrito, mas todas as crianças que participaram, concordaram em fazê-lo.

Ao adentrar na sala (ventilada com janela aberta) para coleta de dados, estabeleceu-se um diálogo com as crianças sobre alguma temática que pudesse deixá-la à vontade no

ambiente e facilitar o estabelecimento do *rapport*, tais como: diálogo sobre a personagem que constava no tênis da criança, um adereço de cabelo, gosto por animações, entre outros.

A coleta de dados iniciou-se com as crianças desenhandando sem receber nenhum estímulo, ou seja, sem assistir a nenhuma parte da animação, com o objetivo de estabelecer uma situação controle, com a qual os desenhos produzidos posteriormente seriam comparados.

Na Fase 0 (antes da exibição da animação), ofereceu-se folha branca A4 e lápis preto nº 2, e convidou-se a criança para desenhar. Em seguida, recolheu-se o desenho, retirou-se o lápis preto, e solicitou-se que a criança escolhesse um lápis colorido para a realização do desenho. Os lápis estavam distribuídos nas seguintes cores: amarelo, laranja, azul claro, azul escuro, verde claro, verde escuro, vermelho claro, vermelho escuro, marrom, violeta e preto, e dispostos em um porta-lápis.

Na Fase 1, com o uso de um *notebook*, exibiu-se 2'56" (dois minutos e cinquenta e seis segundos) da animação para a criança e, em seguida, exibiu-se o vídeo. Esse trecho ilustrava a tristeza e o choro do patinho ao procurar por sua mãe e não a encontrar. Após a exibição, solicitava-se às crianças que fizessem um desenho acromático com lápis preto nº 2 em folha branca A4. Após recolher o desenho acromático, outro desenho, dessa vez cromático, foi solicitado. O segundo desenho foi recolhido e iniciou-se a Fase 2, com a continuidade da exibição do vídeo.

Na Fase 2, conclui-se a exibição da animação, que apresentava o reencontro do patinho com sua mãe e seus irmãos. O sentimento de satisfação e alegria do protagonista é evidenciado. Na sequência, repete-se o procedimento de solicitar primeiro o desenho acromático com lápis preto nº 2, que, após ser recolhido, foi seguido pela realização do desenho cromático com 1 lápis colorido.

A Fase 0, estruturada como situação controle, foi realizada sem nenhum estímulo, ou seja, sem que as crianças assistissem a nenhum trecho da animação. As Fases 1 e 2 ocorreram respectivamente após trechos da animação, que mobilizavam sentimentos de desconforto e conforto, com o objetivo de investigar se os traços das crianças apresentavam alguma alteração, considerando o que preconiza a teoria dinâmica e estética.

Após a conclusão do procedimento com a criança, a assistente a acompanhava de volta à sala de aula, e se dirigia novamente à sala de coleta com outra criança. Nesse intervalo, a pesquisadora registrava o que havia sido observado em relação ao comportamento verbal e não-verbal da criança durante a exibição da animação e execução do desenho. Registrava-se também o relato das observações feitas pelas assistentes.

7.12 Análise dos dados

O procedimento de análise iniciou-se com o tratamento dos dados sociodemográficos, pois estes, com base em estatística descritiva, caracterizam a amostra.

As conversas informais entre a pesquisadora e as coordenadoras, professoras e assistentes versavam em torno de alterações no comportamento das crianças na semana que antecedia a data do experimento. As questões eram em relação à agitação motora, choro, recusa das atividades escolares e agressividade. Embora o objetivo do experimento não fosse avaliar o estado emocional das crianças de um ponto de vista estrutural, e sim em um dado momento específico, os questionamentos feitos à equipe escolar poderiam representar uma variável nos resultados e, se assim fossem, deveria ser apresentada e discutida.

Nenhum relato foi feito sobre alteração de comportamento das crianças na semana que antecedia a coleta de dados. A equipe escolar relatou questões como ausência às aulas e atrasos dos alunos; esquecimento do lanche; e necessidade de administração de medicação pela professora ou assistente a alguma criança. Dentre essas situações, especificamente no dia

da coleta de dados, em uma das escolas a professora havia administrado um medicamento para uma criança, e em outra, um aluno havia chegado na escola com 30 minutos de atraso. A equipe referiu-se às situações mencionadas como típicas e frequentes no cotidiano escolar, especialmente por se tratar de crianças pequenas.

As observações realizadas pela pesquisadora, em relação ao ambiente, e pelas assistentes, durante a condução das crianças, não revelaram nenhuma intercorrência. Assim, juntamente com as conversas informais, não se observou nenhum fator que pudesse ser configurado como uma variável com influência no experimento

As observações registradas pela pesquisadora em relação ao comportamento das crianças durante a situação do experimento foram tratadas por meio do modelo de análise fenomenológica descrito por Amedeo Giorgi (Amatuzzi, 1996; Holanda, 2003; Nunes, 2010), conforme modelo descrito em Giorgi e Sousa (2010).

Edmund Husserl desenvolveu um método capaz de investigar processos mentais, e Giorgi, por sua vez, realizou a reflexão e uma adaptação do método de Husserl para a Psicologia. O método fenomenológico de investigação e análise de dados de Amedeo Giorgi tem como objetivo conciliar a epistemologia da fenomenologia e as premissas exigidas para a construção de um complexo metodológico suscetível de aplicação por outros pesquisadores (Giorgi & Sousa, 2010).

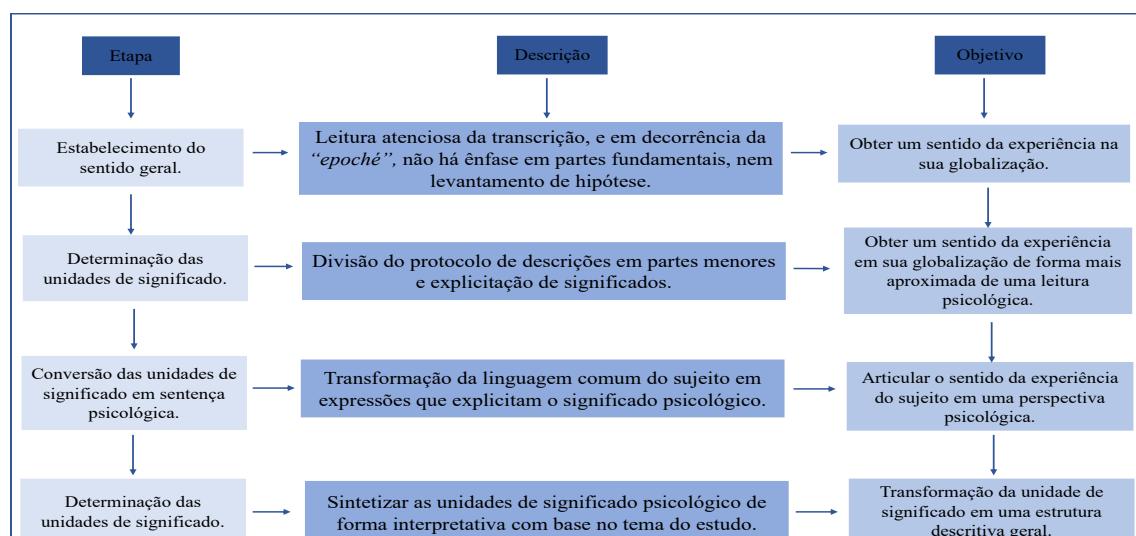
O método fenomenológico em pesquisa se compõe em uma perspectiva descritiva, ao permitir que o fenômeno fale por si mesmo, buscando compreender o sentido da experiência atribuído pelo próprio sujeito (Holanda, 2006). Consiste ainda em descrever a experiência de um ou mais sujeitos em relação a algo (conceito ou fenômeno), com o objetivo de encontrar a essência do vivido ou os elementos comuns na experiência dos sujeitos.

A análise dos dados da observação não estruturada referentes a cada uma das fases estão organizadas de acordo com as seguintes etapas do método de Giorgi (Figura 16) (Giorgi & Sousa, 2010):

- a) estabelecimento do sentido geral.
- b) determinação das unidades de significado. Essa etapa tem um caráter prático e é utilizada para analisar protocolos muito extensos, de forma a garantir o cuidado necessário com o que foi relatado. Embora as verbalizações das crianças durante o procedimento tenham sido breves, optou-se em manter essa etapa com o objetivo de conferir clareza ao processo de análise.
- c) conversão das unidades de significado em sentença psicológica.
- d) e, por fim, a composição da estrutura geral de significado (Giorgi & Sousa, 2010).

Figura 16

Método de Análise Fenomenológica de Giorgi



Nota: Descrição das fases do Método de análise fenomenológica de dados de Giorgi em relação à identificação, descrição e objetivo.

Para a análise qualitativa dos desenhos, foram construídas três tabelas (Apêndice D, E e F), referentes à Fase 0, Fase 1 e Fase 2 do experimento. As tabelas apresentam os dados de cada uma das crianças no tocante à idade em meses, ao sexo, e à classificação dos rabiscos

quanto às características do traço: arredondado, quebrado, pressão (traços mais espessos em consequência da pressão administrada no lápis), e com pontos de choque (sinal em formato de ponto ou pequenos traços produzido pelo golpear da ponta do lápis sob a folha de papel), e tipo de lápis.

Com base na referida classificação, para o processo de discussão foram construídas duas categorias de traços a serem destacadas em cada fase: categoria um, “Traço bom” relacionado ao traço arredondado, com ausência de pressão e pontos de choque; e categoria dois, “Traço mau” correspondente aos traços quebrados, com pressão no lápis, ou com pontos de choque. Alguns desenhos apresentaram características do “Traço bom” e do “Traço mau”, nos quais foram denominados de traços mistos.

Considerando o objetivo da pesquisa no sentido de investigar a relação entre estados emocionais e os tipos de traço, bom e mau, foi necessário que os traços mistos fossem também assim classificados. Para tanto, utilizou-se para o julgamento dos desenhos o conceito de Gestalt oriundo da Psicologia Gestaltista. Gestalt é uma palavra alemã que tem como tradução aproximada configuração, boa forma, e se refere a como, perceptivamente, o cérebro humano busca sempre a melhor forma para aquilo que é visto (Ribeiro, 1985/2012). Com isso, buscou-se considerar a melhor configuração de cada desenho em relação às características do traço, ou seja, as produções foram analisadas de forma a identificar qual tipo de traço, bom ou mau, melhor a caracterizava. Com base nisso, os desenhos com traços mistos foram classificados em “Traço bom” ou “Traço mau”, como os demais desenhos.

Para a análise quantitativa dos desenhos, utilizou-se dos dados dos traços contidos em cada uma das tabelas de classificação (Apêndice D, E e F),, os quais foram submetidos à análise estatística não paramétrica por meio do teste de *McNemar* no software *Statistical Package for the Social Science (SPSS)* versão 25.

Em relação à classificação dos desenhos, por estes representarem um dado primordial do estudo, com o objetivo de avaliar o viés do pesquisador, todos os desenhos originais foram submetidos à avaliação de 3 juízes independentes, que os classificaram em ‘Traço bom’ e ‘Traço mau’. Após a avaliação, os resultados da classificação dos juízes foram comparados com a classificação feita pela pesquisadora, e para isso realizou-se análise estatística de concordância, utilizamos do teste *Kappa de Fleiss*.

8 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de iniciar a discussão dos resultados propriamente ditos, é importante ressaltar que este estudo foi realizado em meio à pandemia de Covid-19, que alterou drasticamente o dia a dia das pessoas, em decorrência das limitações que impôs e dos cuidados que exigiu. Os impactos da pandemia na história do mundo é uma temática já largamente discutida, e os prejuízos à saúde mental já estão sendo apresentados em inúmeros estudos como Garrido & Rodrigues (2020), Moreira et al., (2020) e Nabuco et al., (2020).

A coleta de dados foi realizada no início do ano escolar de 2021, um ano aproximadamente após o planejado, em um momento em que muitas crianças retornavam de um ano escolar em modalidade remota, vivenciado em casa, em isolamento social, com proximidade somente com a família nuclear. Diante disso, e embora se tenha monitorado alterações do comportamento das crianças por meio de diálogo com a equipe escolar na semana da coleta de dados, não sabemos até que ponto os impactos da pandemia podem ter influenciado a forma com que as crianças desenharam, sendo esse um viés considerado na pesquisa.

O estudo foi realizado com 40 crianças da Educação Infantil em ambiente escolar, com o objetivo de demonstrar a relação entre estados emocionais e as características dos traços de crianças com faixa etária entre 24 e 48 meses, com base nos pressupostos da teoria dinâmica e estética. Com o intuito de ilustrar parte do percurso realizado em direção a esse objetivo, a discussão dos resultados será realizada em quatro tópicos: perfil sociodemográfico da amostra, observação estruturada das narrativas e expressão não verbal das crianças, desenhos, que serão discutidos qualitativa e quantitativamente e articulados com a teoria dinâmica e estética, e por fim a avaliação dos juízes.

8.1 Resultados e discussão sobre o perfil da amostra - questionário sociodemográfico

Os dados sociodemográficos das famílias das crianças são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1

Dados sociodemográficos dos participantes

Dados	N	%
Sexo		
Feminino	27	67,5
Masculino	13	32,5
Média de idade dos participantes (meses)		
Feminino	38,4	67,5
Masculino	37,2	32,5
Idade da mãe		
Entre 20 e 30 anos	15	37,5
Entre 30 e 40 anos	22	55
Entre 40 e 50 anos	3	7,5
Idade do pai		
Entre 20 e 30 anos	3	7,5
Entre 30 e 40 anos	27	67,5
Entre 40 e 50 anos	10	25
Escolaridade da mãe		
Ensino fundamental	-	-
Ensino médio	6	15
Graduação	13	32,5
Especialização	14	35
Mestrado	7	17,5
Escolaridade do pai		
Ensino fundamental	1	2,5
Ensino médio	6	15
Graduação	16	40
Especialização	7	17,5
Mestrado	10	25
Renda mensal familiar		
Até 5 salários	15	37,5
Entre 5 e 10 salários	14	35
Entre 10 e 15 salários	9	22,5
Mais de 15 salários	2	5

A escassez de estudos referentes às produções gráficas de crianças na faixa etária de 2 a 4 anos refletiu sobre a discussão dos dados sociodemográficos deste estudo. As referências destacadas por meio de estudo de revisão de literatura apresentam apenas 2 estudos (Salsa & Gariboldi, 2018; Salsa & Vivaldi, 2017), que apresentaram algum dado sociodemográfico referente à caracterização da amostra.

Conforme os resultados sobre as características sociodemográficas dos participantes da pesquisa, os pais das crianças, em sua maioria com idade entre 20 e 40 anos, apresentam alto nível de escolaridade, sendo que 85% das mães e 82,5% dos pais apresentam escolaridade em nível de graduação ou superior, considerando-se que em 2020, apenas 21,8% da população brasileira com idade entre 25 e 34 anos apresentava escolaridade em nível superior (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2020).

O estudo de Salsa e Vivaldi (2017) objetivou analisar o início da compreensão e produção de desenhos representacionais de 56 crianças com idade entre 2 anos e meio e 4 anos, divididas em dois grupos de 28 crianças de nível socioeconômico médio (NSE) médio e baixo. O nível de escolaridade dos pais das crianças em NSE médio configurou-se com mais de 90% apresentando escolaridade em nível de graduação, aproximando-se da amostra deste estudo, em que mais de 80% dos pais apresentaram escolaridade em nível de graduação ou superior.

O nível de escolaridade dos pais das crianças da presente amostra também se aproxima ao nível de escolaridade das mães de NSE médio do estudo de Salsa e Gariboldi (2018). O estudo apresentou como objetivo explorar a relação entre a compreensão precoce de desenhos em dois grupos de 14 crianças com idade entre 30 e 38 meses de NSE médio e baixo, e 90 % das mães das crianças apresentaram escolaridade em nível de graduação ou superior.

A condição socioeconômica das famílias dos participantes da pesquisa se revelou em 62,5% com renda superior a 5 salários mínimos, ocupando melhor posição socioeconômica se comparada com mais de 40% da população brasileira que vivia em 2020, antes da pandemia, com renda per capita mensal entre 1/4 de salário mínimo, valor em torno de 250 reais, e 1/2 salário mínimo, aproximadamente 499 reais (IBGE, 2020).

Quanto à renda familiar, Salsa e Vivaldi (2017) e Salsa e Gariboldi (2018) não apontam nenhum dado sobre a amostra de NSE médio. Os estudos mencionam, porém, que as

famílias de NSE baixo apresentaram como fonte principal de renda algum tipo de auxílio governamental, fato que representa um acentuado distanciamento das condições de renda das crianças deste estudo.

Os mesmos estudos apontaram que as crianças de NSE médio apresentaram melhores resultados se comparadas às crianças de NSE baixo no tocante à compreensão e à produção desenhos. As autoras atribuem a discrepancia nos resultados ao fato de ser oportunizada a utilização de materiais de desenho às crianças de NSE médio, tais como recursos infantis com imagens, como livros e vídeos, e a assistência das mães em atividades de desenho (Salsa & Gariboldi, 2018; Salsa & Vivaldi, 2017).

A fluidez das crianças em desenhar depende do ambiente em que vivem no tocante a disponibilidades de recursos para desenhos e dos aspectos afetivos das relações que estabelecem (Anning & Ring, 2009; Coates & Coates, 2016; Cox, 1992/2012; Kellogg, 1970; Lowenfeld, 1954/1977; Méredieu, 1974/2006), pois “O acolhimento do adulto frente aos primeiros rabiscos da criança servirá como fator norteador para o avanço ou estagnação no desenvolvimento dessa forma de expressão” (Grubits & Oliveira, 2020, p. 215).

Os estímulos oferecidos pela família, como a oportunidade de ter alguém a quem imitar (ver os pais escrevendo), podem auxiliar na aquisição precoce de habilidades para o desenho (Quaglia & Saglione, 1976/1979), assim como não receber recursos adequados para a atividade, não ter um modelo a que imitar, ou não receber confirmação afetiva para realizá-la pode fazer com que a criança não desenhe (Longobardi & Quaglia, 2012a).

Considerando que o nível socioeconômico nos fatores escolaridades dos pais e renda familiar influenciam no desenvolvimento gráfico, em decorrência de que crianças de NSE mais alto tenham mais acesso a recursos materiais e afetivos na tarefa desenhar, pode-se supor que a renda familiar e a escolaridade dos pais das crianças deste estudo podem ter influenciado na atitude das crianças frente ao experimento. Durante a coleta dos desenhos, as

crianças se mostraram familiarizadas e à vontade na tarefa de desenhar e, mesmo com pouca idade e desenvolvendo uma atividade com pessoas desconhecidas, atenderam à solicitação para desenhar em todas as fases do experimento.

8.2 Resultados e discussão da observação estruturada sobre as narrativas e a expressão não verbal das crianças

Nesta investigação foram consideradas não só as características dos desenhos das crianças, mas também sua atitude ao fazê-lo, pois, conforme Quaglia e Saglione (1976), uma investigação acerca do desenho infantil deve iniciar-se a partir da observação da atitude da criança frente ao desenho e não somente a partir dele, que, ao ser considerado somente em suas características formais, impede que uma compreensão dinâmica possa ser realizada.

O posicionamento de Quaglia e Saglione (1976) em relação à necessidade de se adotar um olhar múltiplo diante do estudo do desenho sugere uma postura fenomenológica. Com base no método fenomenológico de observação da realidade, o fenômeno, nesse caso os rabiscos das crianças pequenas, é sempre uma totalidade que se desdobra e, nesse desdobramento, não há nenhuma parte que seja mais importante que outra (Joyce & Sills, 2016). Assim, para que se compreenda um fenômeno na forma mais próxima daquilo que ele é de fato, tudo o que emanar dele deve ser considerado de forma articulada com sua totalidade.

Investigar as narrativas relacionadas ao desenho auxilia fundamentalmente na investigação sobre os rabiscos da criança. Considerando que o ato de desenhar revela aspectos físicos, psicológicos e sociais, ao fazê-lo a criança se manifesta de forma integral. Assim sendo, associar narrativas e expressão não verbal da criança mostra-se pertinente, uma vez que as narrativas das crianças relacionadas aos seus rabiscos são fonte de informação em

relação à construção formal dos traços, pensamento esse que sustenta a produção (Coates e Coates, 2006, 2011, 2016) e é essencial para a compreensão de seu significado (Cox, 2005).

Estudar o grafismo infantil preconiza uma forma ampliada de olhar para o ato de desenhar, investigando os múltiplos fatores relacionados a ele, não de forma isolada e estanque, mas articulada e fluida. Diante disso, observar o conteúdo não verbal e as narrativas apresentadas pelas crianças durante o experimento mostrou-se fundamental para uma ampla compreensão do fenômeno estudado.

Os dados da observação estruturada, compostos pela descrição dos conteúdos apresentados pelas crianças durante o experimento, foram organizados da seguinte forma: expressão não-verbal, que se constituiu das observações da pesquisadora em relação ao comportamento das crianças durante as três fases do procedimento; e narrativa, elaborada pelas frases proferidas pelas crianças e compreendidas pela pesquisadora ao longo da coleta de dados.

As verbalizações da pesquisadora constam nos resultados e ocorreram nos momentos de interação com os participantes. Com o objetivo de não interferir no processo que estava sendo vivido pelas crianças durante o experimento, quando demandada pelos participantes, a pesquisadora interagia com eles de forma não verbal, ou por meio de verbalizações de frases curtas e objetivas, em sua maioria estruturadas de forma descritiva com base na verbalização da própria criança, no chamado espelhamento.

Todos os resultados da análise fenomenológica da observação estruturada das três Fases (Apêndice F, G e H) estão organizados de acordo com as etapas do método de Giorgi (Giorgi & Sousa, 2010) (Figura 16).

Os resultados da Fase 0 estão descritos nos quadros de 1 a 4, caracterizando todas as etapas do método fenomenológico. No tocante às Fases 1 e 2, será apresentada somente a

última etapa, denominada de composição da estrutura geral de significado, respectivamente nos quadros 5 e 6.

Quadro 1

Fase 0 – Estabelecimento do sentido geral

Expressão não-verbal

Enquanto as crianças desenhavam, inicialmente olhavam para a pesquisadora e para o ambiente circundante.
 Em seguida, passavam a olhar para a folha enquanto desenhavam e, às vezes, olhavam a ponta do lápis.
 As crianças movimentaram a folha no sentido horário e anti-horário e também a viravam.
 Algumas crianças colocavam uma perna sobre a outra na cadeira, outras se ajoelhavam sobre ela.
 Elas aproximavam o tronco da mesa quando desenhavam e recostavam quando terminavam.
 A expressão facial das crianças se alterou quando elas sorriam.

Narrativas

Vou desenhar aqui.
Vou desenhar embaixo.
Que pontona! (referindo-se ao tamanho da ponta do lápis).
Quero verde.
Eu gosto de vermelho.
Eu tenho um sapato dessa cor (apontando para o lápis).
Minha mãe gosta de amarelo.
Tia, você gosta de que cor?
P- Eu gosto de várias cores.
Esse computador é seu?
P- Assentiu com um movimento da cabeça e sorriu pra criança.
Sua blusa é preta assim! (olhou para pesquisadora e mostrou o lápis preto).
Eu sei desenhar bonito.
Meu cachorro. (apontando para o desenho).
Olha! Cor do céu.
Não tem cor-de-rosa nem lilás.
O Lucas (nome fictício em substituição ao nome mencionado pela criança) não sabe desenhar.
Eu desenho na minha escola.

Quadro 2

Fase 0 - Determinação das unidades de significado

Expressão não-verbal	
Enquanto as crianças desenhavam, inicialmente olhavam para a pesquisadora e para o ambiente circundante.	As crianças faziam contato visual e exploravam o ambiente.
Também olhavam para a folha enquanto desenhavam e, às vezes, olhavam a ponta do lápis.	Estavam interessadas na atividade.
As crianças movimentaram a folha no sentido horário e anti-horário.	Exploraram o recurso.
Algumas crianças colocavam uma perna sobre a outra na cadeira, outras se ajoelhavam sobre ela.	Movimentavam-se livremente.
Elas aproximavam o tronco da mesa quando desenhavam e recostavam quando terminavam.	Buscavam a posição mais adequada.
A expressão facial das crianças se alterou quando elas sorriam.	As crianças sorriram.
Narrativas	
<i>Vou desenhar aqui.</i>	Indicou onde iria desenhar.
<i>Vou desenhar embaixo.</i>	Escolheu uma parte da folha para desenhar.
<i>Que pontona! (referindo-se ao tamanho da ponta do lápis).</i>	Surpreendeu-se com o tamanho da ponta do lápis.
<i>Quero verde.</i>	Escolheu a cor verde.
<i>Eu gosto de vermelho.</i>	Apresentou seu gosto pela cor vermelha.
<i>Eu tenho um sapato dessa cor (apontando para o lápis).</i>	Relacionou a cor de um lápis com a cor de um de seus sapatos.
<i>Minha mãe gosta de amarelo.</i>	Revelou o gosto da mãe pela cor amarela.
<i>Tia, você gosta de que cor?</i>	Apresentou interesse pela cor de preferência da pesquisadora.
<i>P- Eu gosto de várias cores.</i>	Respondo que gosto de várias cores.
<i>Esse computador é seu? (dirigindo-se à pesquisadora)</i>	Curiosidade sobre o computador.
<i>P – Assentiu com o movimento da cabeça e sorriu para a criança.</i>	Resposta não-verbal.
<i>Sua blusa é preta assim (olhou para a pesquisadora e mostrou o lápis de cor preta).</i>	Relacionou a cor da blusa da pesquisadora com a cor de um dos lápis.
<i>Eu sei desenhar bonito.</i>	Afirma produzir desenhos bonitos.
<i>Meu cachorro. (apontando para o desenho).</i>	Desenha seu cachorro.
<i>Olha! Cor do céu.</i>	Surpreende-se ao relacionar o lápis azul com a cor do céu.
<i>Não tem cor-de-rosa nem lilás.</i>	Nota a falta das cores cor-de-rosa e lilás.

<i>O Lucas (nome fictício em substituição ao nome mencionado pela criança) não sabe desenhar.</i>	Fala sobre uma pessoa que não sabe desenhar.
<i>Eu também desenho na minha escola.</i>	Relaciona o desenhar do momento da coleta com o desenhar na sala de aula.

Quadro 3

Fase 0 - Conversão das unidades de significado em sentença psicológica

Expressão não-verbal

As crianças exploravam o ambiente e os recursos. Movimentavam-se com liberdade e sorriam.

Expressão verbal

As crianças estavam interessadas na atividade. Verbalizaram livremente. Interagiram com os recursos e com a pesquisadora.

Quadro 4

Fase 0 - Composição da estrutura geral de significado – Integração das narrativas e expressão não verbal

Aparente experiência de ausência de frustração

Quadro 5

Fase 1 - Composição da estrutura geral de significado – Integração das narrativas e expressão não verbal

Aparente experiência de frustração

Quadro 6

Fase 2 - Composição da estrutura geral de significado - Integração da expressão verbal e não verbal

Aparente experiência de gratificação

Os resultados das observações estruturadas foram compostos pela integração das análises dos dados das narrativas e da expressão não verbal, pois eles foram consonantes entre

si em relação ao tipo de estímulo dispensado em cada fase, ou seja, tanto um quanto o outro corresponderam aos sentimentos mobilizados pelas temáticas da animação vivenciados em cada momento do experimento. Os resultados estão sintetizados nas estruturas gerais de significado da observação estruturada referentes às Fases 0, 1 e 2, que indicaram respectivamente: ausência de frustração; experiência de frustração e experiência de gratificação.

Na Fase 0 (sem inserção de estímulo), os resultados da observação estruturada revelaram expressão não verbal e narrativas espontâneas, com ausência de tensão, acompanhada de atitude colaborativa, interessada e de exploração. As crianças exploraram o ambiente e os recursos, e revelaram naturalmente aspectos relacionados às suas preferências e relações interpessoais. A forma com que as crianças se expressaram na realização dos desenhos na Fase 0 remete ao componente afetivo e intelectual de afirmação e de exploração presente no comportamento de fuçamento da criança até os 3 meses na fase de amamentação (Spitz, 1957/1998), exposto na base genética do “Traço bom” (Quaglia & Saglione, 1976/1979). Dessa forma, ao se relacionarem os resultados da observação estruturada com o conteúdo afetivo e intelectual do “Traço bom”, e sendo este diretamente relacionado a sentimentos de gratificação, pode-se supor que o estado emocional das crianças, nesse momento, estava pautado em um sentimento de conforto.

Os resultados da observação não estruturada em relação à Fase 1 (inserção de estímulo de frustração) evidenciaram que as crianças demonstraram de forma pronunciada o incômodo vivenciado com a experiência. Ao longo dessa fase do experimento, as crianças apresentaram narrativas sobre o sofrimento do protagonista, a preocupação com o paradeiro de sua mãe, os riscos que ele poderia estar correndo e quem cuidaria dele. Paralelo a isso, as manifestações não verbais apresentaram franzimento da testa, apertamento dos lábios e das mãos, e

tensionamento de ombros. Algumas crianças buscaram evitar o conteúdo da animação, desviando o olhar e direcionando-o para os lados.

Os comportamentos das crianças e o teor de suas narrativas na Fase 1 revelam uma tentativa de lidar, resistir ou evitar a forte tensão emocional de desconforto contida na animação. Essas manifestações podem ser relacionadas ao componente afetivo e intelectual de negação e recusa presente no comportamento de fuçamento da criança após os 3 meses na fase de amamentação (Spitz, 1957/1998), e que contribui para a gênese no tocante ao aspecto genético do “Traço mau” (Quaglia & Saglione, 1976/1979). Assim, sendo o “Traço mau” relacionado a sentimentos de desconforto, e as expressões das crianças serem passíveis de interlocução com a base estrutural desse tipo traço, os resultados parecem apontar que o estado emocional das crianças, naquele momento, era de frustração.

A Fase 2 (inserção de estímulo de gratificação) apresentou os resultados da observação estruturada por meio de expressões não verbais da criança, tais como sorrir, recostar-se na cadeira, bater palmas, e relaxar os ombros, mãos, lábios e testa, ao lado de narrativas relacionadas a surpresa, curiosidade, satisfação, alívio, e reconhecimento do estado emocional do patinho. As formas com as quais as crianças se expressaram na Fase 2 não mais se relacionam com a atitude afetiva e intelectual do “Traço mau”, como ocorreu na Fase 1 e novamente assumem, assim como na Fase 0, uma atitude relacionada afetiva e intelectualmente com o “Traço bom”.

Em síntese, nota-se que há uma relação entre as narrativas e o conteúdo não verbal, com o tipo de estímulos dispensando em cada fase da animação, considerando-se que os resultados da observação estruturada sugerem que as crianças não estavam se sentindo desconfortáveis na Fase 0, experimentaram um sentimento de desconforto na Fase 1, e que finalizaram o experimento sentindo-se confortáveis.

8.3 Análise qualitativa dos desenhos

A amostra deste estudo é formada por crianças com idade entre 2 e 4 anos. Nessa etapa evolutiva, de acordo com as teorias do desenvolvimento infantil, a criança desenvolve a capacidade simbólica, ou seja, ela já é capaz de utilizar-se de um objeto “como se” fosse outro. Essa capacidade é considerada presente também no ato de rabiscar, embora saiba-se que, nessa idade, ela não busca representar os objetos em suas características reais (Longobardi et. al, 2015), mas manifesta suas percepções sobre os objetos com base na expressividade dos traços relacionadas às categorias éticas de “bom” e “ruim”, e estética “bonito” ou “feio”, que são determinadas pelo tipo de vivência que a criança experimentou com o objeto (Longobardi & Quaglia, 2012a).

No caso deste estudo, as produções das crianças não tiveram o objetivo de representar o patinho, sua mãe, ou qualquer outra personagem. Elas representaram seu estado emocional no tocante à experiência ocasionada pela qualidade “boa” ou “má” que experimentaram em cada fase do procedimento. Assim, as discussões sobre os resultados de suas produções não versam sobre sua capacidade de representar formalmente as personagens ou as situações apresentadas na animação, e sim sobre como as crianças produzirão seus rabiscos no tocante às características dos traços em seu aspecto representativo, com base em como elas estavam se sentindo no momento do experimento.

Foram realizados 240 desenhos ao longo do experimento: 120 com lápis acromático e 120 com lápis cromático, que foram classificados em “Traço bom” (Figura 17) e “Traço mau” (Figura 18), e distribuídos de acordo com cada uma das três Fases de execução (Tabela 2). Os desenhos na Fase 0 foram realizados após o estabelecimento de um bom *rappor* entre a pesquisadora e as crianças, sem a inserção de nenhum estímulo, ou seja, sem a apresentação de nenhum trecho da animação. Os resultados referentes à Fase 0 foram realizados

predominantemente caracterizados pelo “Traço bom” em contraponto a uma ocorrência mínima de “Traço mau”.

Tabela 2

Síntese da ocorrência do “Traço bom” e “Traço mau” nas três Fases

Tipo de Traço	Fase 0				Fase 1				Fase 2			
	Fase		%	Fase		%	Fase		%	Fase		%
	Ac.	Cr.		Ac.	Cr.		Ac.	Cr.		Ac.	Cr.	
“Traço bom”	36	90	33	82,5	12	30	9	22,5	31	77,5	27	67,5
“Traço mau”	4	10	7	7,5	28	70	31	77,5	9	22,5	13	32,5

Nota: Legenda: Ac. (acromática). Cr. (cromática).

Assim como a linguagem, os rabiscos das crianças são dotados de simbolismo (Quaglia & Saglione, 1976/1979) e podem expressar seus estados emocionais em relação aos sentimentos de gratificação e frustração (Quaglia, 2001), por meio, respectivamente, do “Traço bom” e “Traço mau”. Diante disso, considerando que as produções das crianças na Fase 0 foi em sua maioria classificada como “Traço bom”, há a indicação de que elas não apresentaram um estado emocional relacionado a sentimento de frustração.

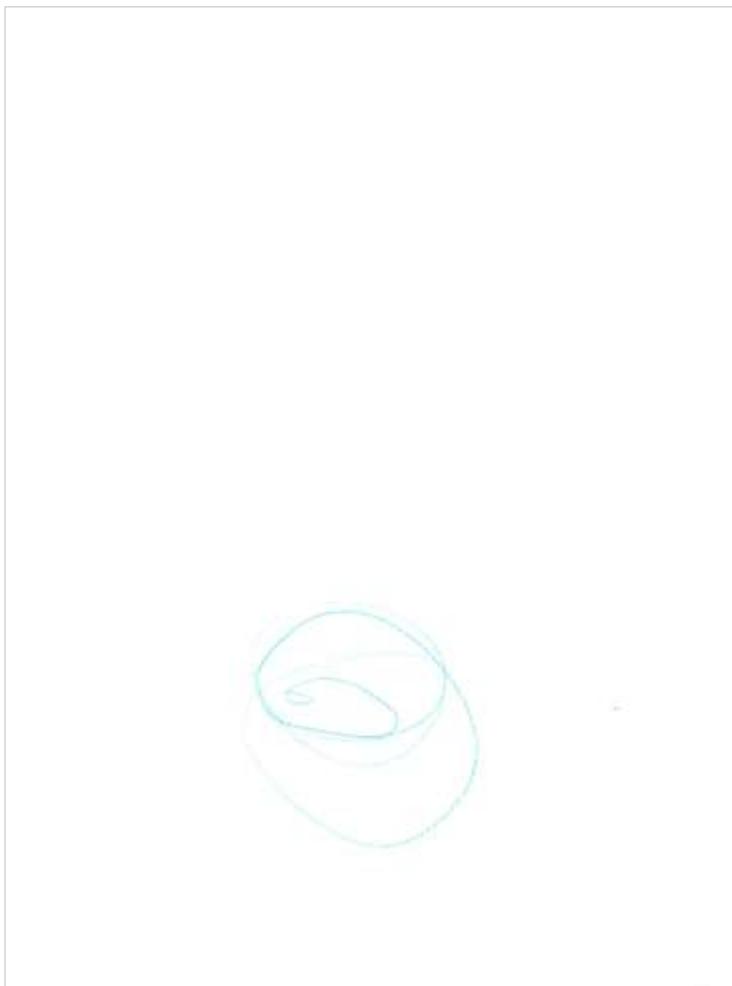
Observou-se que a predominância do “Traço bom” na composição das produções na Fase 0 se mostraram em congruência com o resultado da observação estruturada referente à mesma Fase, que apontou ausência de frustração na experiência das crianças.

Importante ressaltar que, por se tratarem de crianças, despendeu-se uma atenção especial ao estabelecimento do *rapport* entre a pesquisadora e elas, pois mesmo que os participantes estivessem se sentindo à vontade diante da realização dos desenhos, tratava-se de crianças pequenas, interagindo com pessoas que não conheciam e que faziam uso de máscara (como medida de biossegurança). Acredita-se que o bom estabelecimento do *rapport* foi fundamental para que as crianças continuassem engajadas na Fase 1 do experimento, pois

pensou-se na possibilidade de elas se recusarem a desenhar nessa etapa do experimento, em decorrência do conteúdo do trecho da animação que seria apresentado.

Figura 17

Exemplo de “Traço bom”



Nota: “Traço bom” caracterizado por traços arredondados, circulares e leves, executado por uma criança de 2 anos e 7 meses, em estado emocional de gratificação.
A imagem foi tratada digitalmente para fins de visualização, devido a isso a tonalidade da cor azul está mais escura que na imagem original.

Na Fase 1, observaram-se importantes alterações nos traços, se comparados aos resultados da Fase 0. Após a apresentação da primeira fase da animação, que apresenta conteúdo de desconforto, notou-se um aumento significativo de desenhos compostos pelo

“Traço mau”, produzido por sujeitos que se encontravam em situações de desconforto emocional, de raiva, medo, e etc. (Quaglia & Saglione, 1976/1979).

Embora o “Traço bom” tenha ocorrido em alguns desenhos, o “Traço mau” aumentou expressivamente na Fase 1. Os desenhos que apresentaram o “Traço mau” com pontos de choque (Figura 19), de maneira geral, não foram numerosos (Apêndice E), contudo foi possível observar que as crianças que os produziram apresentavam, além de rabiscos com essa característica, expressão facial com franzimento da testa e, por vezes, pressão nos lábios. Em consonância a isso, Quaglia e Saglione (1976) mencionam sobre a presença de ponto de choque em produções de crianças que, em situações de tensão e medo, bateram com o lápis na folha com força considerável, ao mesmo tempo em que sua expressão facial revelava agressividade. Longobardi et. al. (2015) mencionam ainda que essa característica do traço corresponde ao gesto de bater, que, juntamente com o gesto de acariciar, surge na fase do rabisco expressivo e associa-se respectivamente ao “Traço mau” e ao “Traço bom”. O traço produzido pelo gesto de acariciar indica algo que a criança queira pra si, que a conforta, enquanto aquele produzido pelo gesto de bater associa-se a algo que frustra a criança, e ela então expressa a intenção de agredir e o faz atingindo a folha vigorosamente com o lápis.

A trajetória do pequeno pato em busca de sua mãe e o reencontro com ela são fatores evidentemente mobilizadores dos afetos das crianças. Os participantes mencionavam e se referiam às personagens durante a exibição da animação e a produção gráfica, contudo, como já mencionado, o objetivo não era representar as personagens conforme sua configuração real, e sim a experiência impregnada de afeto que os participantes viveram com elas. O gesto da criança e o traço formam uma unidade simbólica, que pode expressar as qualidades associadas à gratificação e à frustração em um dado estado emocional, ao mesmo tempo em que as personifica (Longobardi & Quaglia, 2012b).

Figura 18

Exemplo de “Traço mau”



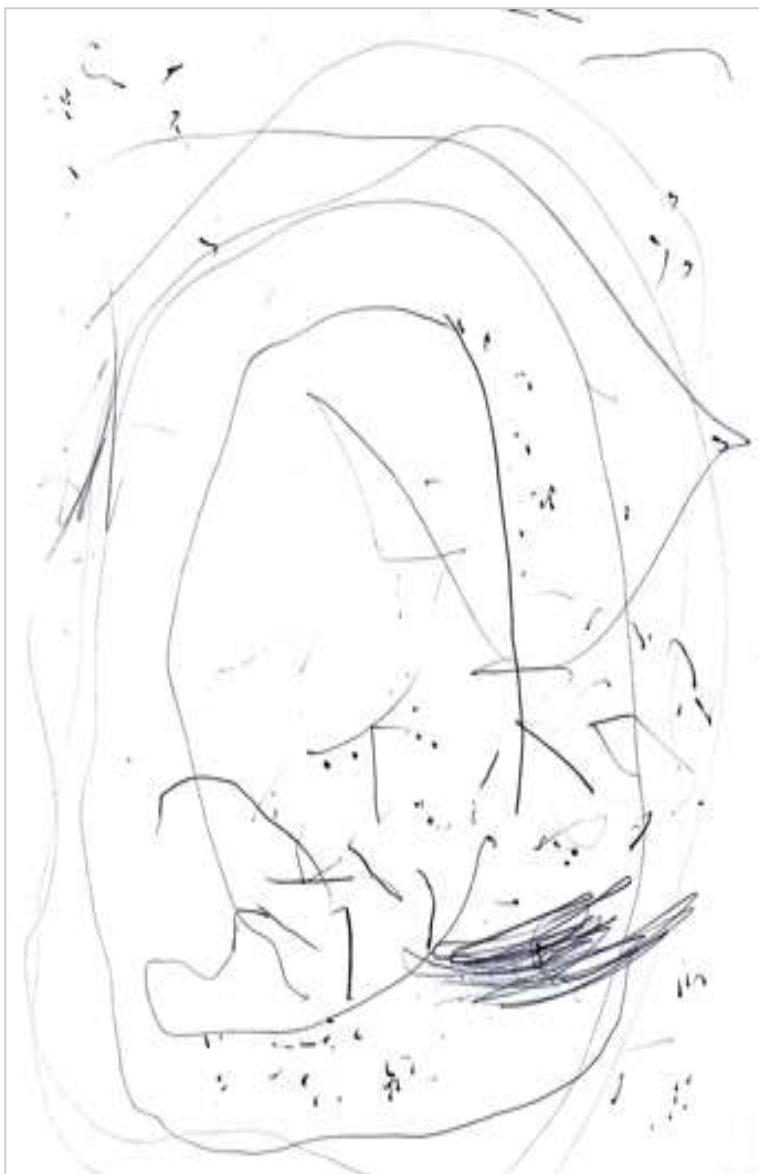
Nota: “Traço mau” caracterizado por traços quebrados, sobrepostos e bem marcados executado por uma criança de 2 anos e 3 meses, em estado emocional de frustração.

O enredo da animação é um ponto de reflexão sobre a reação das crianças ao tipo de desenho que produziram. Ao nascer, a criança é totalmente dependente da mãe e essa dependência vai sendo elaborada ao longo da vida, mas nunca deixa de existir (Winnicott, 1971). O vínculo com a mãe influencia diretamente a forma com a qual uma pessoa estabelecerá suas relações no futuro (Bowlby, 1969). O fato de as crianças terem se separado com uma temática diretamente associada ao vínculo mãe e filho, e ao medo existencial da criança de se ver distante da figura de apego, possivelmente influenciou a forma com que as

crianças reagiram frente à animação e, consequentemente, as características dos traços de suas produções.

Figura 19

Exemplo de “Traço mau” com pontos de choque.



Nota: “Traço mau” com pontos de choque (sinais em formato de ponto ou pequenos traços produzido pelo golpear da ponta do lápis sobre a folha de papel), executado por uma criança de 3 anos e 3 meses, em estado emocional de frustração.

Ao analisar-se os resultados dos desenhos na Fase 1, nota-se que as crianças foram mobilizadas por um estressor que impactou seu estado emocional, e este foi refletido nos

traços produzidos, caracterizando a experiência e, consequentemente, os traços das crianças com um sentimento de desconforto. Percebeu-se também que os resultados da Fase 1, referentes à observação estruturada, se direcionam ao encontro dos resultados apresentados na Fase 1 no tocante aos desenhos, e formam um conjunto de resultados que ilustram o momento de desconforto vivenciado pelas crianças nessa fase do experimento.

Os resultados da Fase 2 consistem na descrição dos desenhos coletados após a exibição da segunda parte da animação (trecho em que o pequeno pato se alegra ao encontrar sua mãe), bem como indicam um aumento nas produções com o “Traço bom”, e a diminuição dos rabiscos com o “Traço mau”. No tocante aos tipos de lápis, acromático e cromático, observou-se que não houve discrepância na relação deles com a quantidade de desenhos produzidos com “Traço bom” ou “Traço mau” em nenhuma das fases do experimento, revelando que a variação dos rabiscos em “Traço bom” e “Traço mau” se processam independentemente do tipo de lápis.

Embora tenha ocorrido uma diminuição de produções com “Traço mau” ao se comparar a Fase 2 com a Fase 1, observou-se que a presença deste tipo de traço foi maior do que o constatado na Fase 0. Esse resultado pode sugerir que, mesmo que o estado emocional das crianças tenha sido impactado pelos sentimentos de conforto ao celebrarem o encontro do patinho com sua mãe, a experiência acentuadamente desconfortável na Fase 1 poderia ainda estar sendo assimilada e alguma angústia ainda poderia estar presente, pois, segundo Quaglia e Saglione (1976/1979), os traços das crianças são meios inconscientes e eficientes de expressão de conteúdos internos de considerável intensidade emocional.

O declínio considerável nas produções de desenhos com características do “Traço mau” e o respectivo aumento na produção de desenhos com características do “Traço bom” na Fase 2 sugerem que, após assistir ao reencontro do protagonista com sua mãe, as crianças foram mobilizadas pela cena, e uma sensação agradável se contrapôs ao sentimento de

desconforto provocado pela primeira parte da animação. Os resultados apontam uma importante transformação no estado emocional das crianças, que na Fase 1 manifestaram pronunciado sentimento de frustração. Da mesma forma que os resultados da observação estruturada e dos desenhos nas Fases 0 e 1 foram similares no tocante aos estados emocionais das crianças, o mesmo ocorreu com a Fase 2. Tanto os resultados das observações como dos desenhos indicam que, na Fase 2 do experimento, as crianças estavam apresentando sentimento de gratificação.

O ato de rabiscar é uma forma utilizada pela criança para explorar a realidade e transformá-la (Quaglia, 2001), e também de lidar com situações ansiógenas por meio do jogo simbólico (Quaglia & Saglione, 1976/1979). Essa capacidade de ajustamento e criatividade do ato de desenhar pode apresentar-se também como fator terapêutico, pois assim como no brincar, por meio de seus desenhos, a criança é capaz de expressar suas alegrias, angústias e necessidades, além de tornar possível aquilo que no mundo real não seria. A criança poderia, por exemplo, na experiência em questão, desenhar a mamãe pata junto com seu filhote, mesmo que isso não tivesse ocorrido ainda na animação, pois é exatamente esse um dos fatores terapêuticos do desenho: permitir que a criança “interfira” em sua própria experiência, sem nenhum compromisso com a realidade.

Observou-se claramente a articulação entre os conteúdos não verbais, as narrativas e os desenhos em todas as fases do experimento, o que reforça a prerrogativa de que, ao rabiscar, ocorre a integração de diferentes aspectos expressivos da criança, sugerindo a necessidade de se realizarem estudos sobre desenhos que não abarquem somente os aspectos formais das produções.

Embora tenha ocorrido acentuada variação na ocorrência dos tipos de traço, esses dados apontam uma análise preliminar pois, neste caso, considerou-se a ocorrência dos traços somente em relação ao número total de participantes e os pares de fases, Fase 0 – 1 e Fase 1 -

2. Isso significa que se observou, por exemplo, que um número maior de crianças produziu desenhos com “Traço mau” na Fase 1 ao se comparar com as produções da Fase 0, mas não nos permite afirmar que as crianças que produziram “Traço mau” na Fase 1 foram as mesmas que produziram o “Traço bom” na Fase 0. Com isso, e retomando o objetivo do presente estudo, que é demonstrar a relação entre estados emocionais e as características dos traços, para que se possa afirmar se houve ou não alteração nos traços com base nos estímulos, seria necessário que cada criança fosse comparada com ela mesma no tocante aos tipos de traços produzidos a cada par de fase. A referida análise estatística paramétrica foi realizada e será apresentada na discussão dos resultados quantitativos dos desenhos.

8.4 Resultados e discussão dos desenhos – abordagem quantitativa

Para a discussão dos resultados qualitativos dos desenhos, os dados foram analisados de acordo com as características dos traços e classificados em duas categorias: “Traço bom”, relacionado ao traço arredondado, e “Traço mau”, correspondente aos traços quebrados, com pressão no lápis ou com pontos de choque. Já para a discussão quantitativa dos desenhos, os dados também foram analisados conforme as características dos traços, mas de forma individual, ou seja, não foram integrados em categorias.

Esta análise parte da afirmação de que os rabiscos das crianças na fase do rabisco expressivo já são capazes de expressar estados emocionais e, em decorrência dela, investiga-se se os desenhos realizados pelas crianças apontam terem sido sensíveis aos estímulos durante o experimento. Para tanto, realizaram-se quatro testes em relação às características dos traços: arredondado, quebrado, pressão no lápis e pontos de choque; e com os 2 tipos de lápis acromático e colorido, realizados em três fases consecutivas: Fase 0, quando as crianças desenharam sem nenhum estímulo (Apêndice D); Fase 1, quando as crianças desenharam após assistirem à primeira parte da animação, que mobilizava sentimentos de frustração

(Apêndice E); e Fase 2, quando as crianças assistiram à segunda parte da animação com estímulos a sentimentos de gratificação (Apêndice F).

Utilizou-se o teste desenvolvido por *McNemar*, que é usado para analisar frequências (proporções) de duas amostras relacionadas, isto é, o teste tem como objetivo avaliar a eficiência de situações “antes” e “depois”, em que cada indivíduo é utilizado como o seu próprio controle. Utilizou-se a mensuração em escala nominal para avaliar alterações da situação “após” em relação à situação “antes. As hipóteses são:

H0: Não existe diferença nos desenhos antes e depois de cada filme; e

H1: Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada filme.

Se p-valor for menor que 0,05 (adotamos esse percentual máximo de erro), significa que ocorreu alteração na característica do traço e valida a hipótese H1. Por exemplo: Criança A realizou os rabiscos com “Traço bom” com lápis acromático na Fase 0. Na Fase 1, seus rabiscos apresentaram “Traço mau” com lápis acromático. A análise estatística será realizada comparando se houve ou não alteração nas características dos traços nesse referido par da fase. Assim, se o traço produzido inicialmente na Fase 0 foi o “Traço bom” e os resultados da análise estatística apontarem que houve alteração nos traços ($p\text{-valor} < 0,05$) no par de Fase 0-1, significa que o tipo de traço produzido na Fase 1 foi o “Traço mau”. Dessa forma, as produções da própria criança, ao longo das fases do experimento, são utilizadas como base de comparação, sendo então cada participante comparado com ele mesmo.

O mesmo processo de análise foi aplicado em relação aos dois pares de Fases 0-1 e 1-2, no tocante a todas características dos traços e tipos de lápis, em relação às produções de cada uma das crianças. Assim, para o teste de significância, os resultados foram comparados estatisticamente e avaliaram-se dois tipos de lápis (acromático e não acromático) e quatro tipos de traços (arredondado, quebrado, pressão e choque) relacionado com os pares de Fases

0 – 1 e 1 – 2, utilizando o *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) versão 25

(Quadro 7 e 8):

Quadro 7

Descrição dos resultados dos testes de significância relacionando as características dos traços e tipos de lápis no par de Fase 0-1

- a) Teste 1 – acromático – arredondado:
 - a. p-valor = 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- b) Teste 2 – acromático – quebrado:
 - a. p-valor = 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- c) Teste 3 – acromático – pressão:
 - a. p-valor = 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- d) Teste 4 – acromático – choque:
 - a. p-valor = 0,11
 - b. Não existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- e) Teste 5 – cromático – arredondado:
 - a. p-valor = 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- f) Teste 6 – cromático – quebrado:
 - a. p-valor = 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- g) Teste 7 – cromático – pressão:
 - a. p-valor = 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- h) Teste 8 – cromático – choque:
 - a. p-valor = 0,63
 - b. Não existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.

Ao avaliar-se a síntese dos resultados dos testes em relação ao par de Fase 0-1 (Tabela 3), observa-se que os traços apresentaram alterações nos dois tipos de lápis, ao se compararem os traços das duas primeiras fases do experimento. Considerando que os traços produzidos na Fase 0 foram predominantemente caracterizados como “Traço bom”, podemos concluir que os desenhos na Fase 1 foram predominantemente caracterizados com “Traço mau”. Dessa

forma, podemos afirmar que houve uma alteração no estado emocional das crianças relacionado com o estímulo de frustração exibido na animação, como também consequente alteração nas características dos traços. De forma contrária, não se observaram alterações nos traços com pontos de choque com nenhum dos tipos de lápis, indicando que a alteração no estado do emocional das crianças não se refletiu na produção desse tipo de traço.

Quadro 8

Descrição dos resultados dos testes de significância relacionando as características dos traços e tipos de lápis no par de Fases 1-2

- a) Teste 1 – acromático – arredondado:
 - a. p-valor = 0,03
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- b) Teste 2 – acromático – quebrado:
 - a. p-valor = 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- c) Teste 3 – acromático – pressão:
 - a. p-valor = 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- d) Teste 4 – acromático – choque:
 - a. p-valor = 0,04
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- e) Teste 5 – cromático – arredondado:
 - a. p-valor < 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- f) Teste 6 – cromático – quebrado:
 - a. p-valor = 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- g) Teste 7 – cromático – pressão:
 - a. p-valor = 0,00
 - b. Existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.
- h) Teste 8 – cromático – choque:
 - a. p-valor = 1,00
 - b. Não existe diferença nos desenhos antes e depois de cada parte da animação.

Tabela 3

Resultado de p-Valor referente à apresentação dos traços da Fase 0-1 em relação aos tipos de traço e tipo de lápis

Tipo de Traço	p-valor Acromático	p-valor Cromático
Arredondado	0,00	0,00
Quebrado	0,00	0,00
Pressão	0,00	0,00
Choque	0,11	0,63

A síntese dos resultados dos testes em relação ao par de Fase 1-2 (Tabela 4) apontou que, novamente, os traços arredondado, quebrado e com pressão indicaram alterações nas referidas fases, nos dois tipos de lápis. Conforme os resultados da análise estatística em relação ao par da Fase 0-1, os traços produzidos na Fase 1 foram, em sua maioria, caracterizados pelo “Traço mau”. Se os resultados apontam que houve alteração nos traços no par da Fase 1-2, significa que os traços produzidos na Fase 2 foram em maior parte classificados como “Traço bom”. Quanto aos traços com ponto de choque em relação ao par da Fase 1-2, os resultados apontam que houve alteração somente nos desenhos produzidos com lápis cromático.

Tabela 4

Resultado de p-Valor referente à apresentação dos traços da Fase 1-2 em relação aos tipos de traço e cor do lápis

Tipo de Traço	p-valor Acromático	p-valor Cromático
Arredondado	0,03	< 0,00
Quebrado	0,00	0,00
Pressão	0,00	0,00
Choque	0,04	1,00

Quaglia e Saglione (1976/1979), ao apresentarem as bases empíricas da teoria dinâmica e estética, relatam um experimento realizado com 24 crianças de 3 anos em que se realizou a comparação entre os desenhos produzidos antes e depois de uma experiência de frustração. Com significância de 1%, os desenhos produzidos pelas crianças ao longo de um dia comum na escola, antes da situação de frustração, apresentaram-se em 68% caracterizados pelo “Traço bom”, enquanto as produções realizadas após a situação de frustração resultaram em 79% classificadas como “Traço mau”. O resultado assemelha-se aos nossos resultados, pois, assim como no experimento relatado, os resultados deste estudo apontam que as crianças foram sensíveis a um estímulo de desconforto e o expressaram nas características dos traços.

O presente estudo apresenta uma ampliação na proposta de se avaliarem as características do desenho somente após a situação de frustração, com o acréscimo de uma fase no experimento em que se buscou avaliar o impacto de um estímulo potencialmente mobilizador de sentimento de gratificação. Os resultados apontam que que, assim como aconteceu em relação ao estímulo de frustração, as crianças foram afetadas emocionalmente pelo estímulo relacionado a um sentimento de conforto e evidenciaram esse fato por meio das características de seus traços. Assim, é possível afirmar, conforme Quaglia e Saglione (1976/1979), a existência de uma relação síncrona entre o ato motor que produz o desenho e a atitude afetiva da criança, em virtude da administração consecutiva de estímulos opostos, o que sustenta a afirmação de que que a criança produz e caracteriza seus rabiscos por meio das características de seus traços, de acordo com o que está sentindo em um momento específico.

Em síntese, os resultados da análise de significância apontaram que os rabiscos das crianças foram sensíveis aos estímulos de gratificação e frustração contidos na animação, e esse fenômeno foi expresso por meio da alteração dos traços das produções, indicando que um número significativo de crianças produziu rabiscos com “Traço bom” na Fase 0 (sem a exposição a um estímulo - situação controle); “Traço mau” na Fase 1, após serem expostas a

estímulos de frustração; e “Traço bom” na Fase 2, quando expostas a estímulos de gratificação.

Os resultados qualitativos dos desenhos e da observação estruturada das narrativas e a expressão não verbal durante o experimento sugerem que o estado emocional das crianças foi impactado pelo estímulo de gratificação e frustração contidos na animação, como também foram evidenciados por meio da caracterização de seus rabiscos em “Traço bom” e “Traço mau”, enquanto os resultados da análise estatística de significância confirmam a hipótese de que o estado emocional experimentado pelas crianças influencia as características de seus traços.

8.5 Avaliação dos juízes

Antes da coleta dos desenhos, a pesquisadora realizou conversas informais com as professoras e assistentes no tocante às observações do comportamento das crianças nos dias anteriores ao procedimento. As instalações das escolas também eram observadas com o objetivo de identificar alguma alteração no ambiente que pudesse interferir no estado emocional das crianças no momento da realização do procedimento. Por tal conduta não ser suficientemente sistematizada para diminuir possíveis variáveis de influências na pesquisa, e mesmo que o objetivo do experimento seja medir o impacto do estímulo num dado momento específico para fins de mitigação do viés do observador, todos os 240 desenhos originais (sendo 120 acromáticos e 120 cromáticos), codificados com numeração, foram entregues a 5 juízes, individualmente, em momentos diferentes. A avaliação foi feita às cegas, pois os juízes não obtiveram nenhuma informação sobre as crianças e nenhuma menção foi feita em relação aos aspectos teóricos da caracterização do “traço bom” e “traço mau”, objetivo e hipóteses da pesquisa.

Os avaliadores receberam um envelope com todos os desenhos organizados aleatoriamente e mais dois envelopes vazios: envelope número 1 e envelope número 2. O

envelope número 1 continha uma folha de rosto, fixada na parte da frente, modelos de rabiscos e a descrição do tipo de traço a ser identificado: traço leve e formas circulares (Apêndice J). O envelope número 2 continha, na folha de rosto, os modelos e a descrição do traço: “quebrado”, com pressão, e com pontos de choque (Apêndice K). Os modelos de desenhos disponibilizados aos juízes não faziam parte do acervo da pesquisa, e sim de desenhos produzidos por crianças na mesma faixa etária das crianças da pesquisa, em situações aleatórias. Os juízes foram orientados a separar os desenhos em dois grupos, de acordo com as características dos traços, tendo como referência o modelo disponibilizado. Ao final da atividade, pediu-se que os avaliadores prenchessem uma ficha com dados de identificação, formação e atividade profissional. Os 3 Juízes são psicólogos formados há 16, 13 e 10 anos, todos com formação em avaliação psicológica e com experiência em testes projetivos de desenhos.

Após a avaliação de cada juiz, os desenhos foram examinados e a classificação foi comparada com aquela realizada pela pesquisadora. Registraram-se os desenhos (por meio de numeração) que obtiveram classificação divergente da realizada pela pesquisadora e, em seguida, o percentil de concordância e discordância das avaliações era calculado (Tabela 5).

Tabela 5

Resultado da concordância entre a classificação das avaliações dos juízes em relação à avaliação da pesquisadora

Juiz	Concordância	%	Discordância	%
Juiz I	236	98,33	4	1,67
Juiz II	233	97,08	7	2,92
Juiz III	230	95,83	10	4,17

Com o objetivo de avaliar a concordância entre os juízes, utilizamos o teste Kappa de Fleiss, visto que leva em consideração, no seu cálculo, a probabilidade de concordância ao acaso (Crocker & Algina, 2009).

O teste mostrou concordância entre a classificação realizada pela pesquisadora e a dos juízes de 70,6% ($k = 0,706$ [IC 95%: 0,633-0,779]; $z=18,9$; $p<0,001$), que pode ser interpretada conforme as duas classificações, a seguir:

a) Fleiss (1981) oferece a seguinte classificação Kappa:

- Entre 0,40 e 0,60: concordância regular
- Entre 0,61 e 0,75: concordância boa
- Acima de 0,75: concordância excelente

b) Altman (1991) propõe uma classificação mais ampla:

- De 0 a 0,20: concordância muito fraca
- De 0,21 a 0,40: concordância fraca
- De 0,41 a 0,60: concordância moderada
- De 0,61 a 0,80: concordância boa
- De 0,81 a 1,00: concordância muito boa

Diante disso, com o resultado do teste, pode-se afirmar que a concordância entre as avaliações dos desenhos realizadas pelos juízes e aquela realizada pela pesquisadora foi boa, não indicando, portanto, significativa influência do viés do observador sobre os dados avaliados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desenhos infantis, amplamente utilizados em Psicologia, são uma importante via de acesso ao mundo da criança. Embora inúmeras pesquisas tenham sido realizadas sobre o grafismo nos últimos dez anos, apenas algumas delas abordavam as primeiras produções gráficas das crianças, revelando a inércia nesse campo de estudo. Em decorrência do reconhecimento da potência do desenho em revelar aspectos do universo infantil, a dificuldade em se compreender o estado emocional de crianças pequenas, associado à escassez de literatura, justificou-se a realização do presente estudo.

Trabalhou-se nesta investigação com a seguinte hipótese formulada: considerando-se que, conforme a teoria dinâmica e estética, as crianças são capazes de expressar seus estados emocionais por meio das características de seus traços, essas alterações poderiam ocorrer diante de um estímulo controlado, apresentado de forma consecutiva em um procedimento.

Os resultados de base qualitativa resultantes das observações e dos desenhos indicaram que as narrativas e a expressões não verbais das crianças eram de frustração quando se relacionavam à realização do “Traço mau” e de gratificação, quando relacionadas ao “Traço bom”. Do ponto de vista quantitativo, observa-se que a hipótese foi verificada, uma vez que os resultados da análise estatística das características dos traços produzidos nas três fases do experimento indicaram que as crianças produziram o “Traço bom” diante do estímulo de gratificação e o “Traço mau” na presença de estímulos de frustração. Dos quatro tipos de traços testados, a hipótese foi refutada somente em relação ao traço com pontos de choque.

Assim, com a verificação da hipótese, pode-se afirmar que se atingiu o objetivo geral desta pesquisa, o qual buscou demonstrar a relação entre estados emocionais e as características dos traços de crianças com faixa etária entre 2 e 4 anos, com base nos pressupostos da teoria dinâmica e estética.

No tocante ao primeiro objetivo específico, quanto às considerações sobre o desenvolvimento da criança pequena com ênfase nos aspectos psicomotores, vislumbrou-se a instrumentalização para a vida proporcionada pelo corpo, de forma tão relevante quanto a linguagem. Notadamente, a linguagem e os aspectos motores estão ainda em desenvolvimento nessa etapa da vida, contudo as expressões e manipulações do meio possibilitadas pelo corpo evidenciam tudo aquilo que, pela linguagem verbal, as crianças ainda não são capazes de fazer.

Em relação ao segundo objetivo de diferenciar a perspectiva de diversas teorias do desenvolvimento do desenho no tocante aos rabiscos, constatou-se que o olhar sobre os rabiscos das crianças é muito semelhante entre as teorias. Mesmo as leituras contemporâneas, de forma geral, ainda caracterizam os primeiros traços como casuais e sem significado, e direcionam seus esforços em estudos sobre produções de crianças em idade escolar. Talvez, a falta de interesse dos estudiosos sobre esta fase do desenvolvimento dos desenhos, seja resquício de uma concepção arcaica de infância, que ainda hoje causa impacto na vida das crianças. As características biológicas, cognitivas, afetivas e sociais inerentes às crianças nessa referida fase de desenvolvimento, exigem abordagens mais amplas e complexas de investigação, o que pode desmotivar a realização de pesquisas som essas crianças. Diante disso, pode-se supor que a associação de fatores culturais e metodológicos possam ter contribuído para a estagnação do conhecimento sobre os rabiscos das crianças.

Quanto à descrição da teoria dinâmica e estética com ênfase no aspecto da expressividade dos rabiscos, indicada no terceiro objetivo, observou-se que a concepção de que os rabiscos são capazes de expressar estados emocionais é uma forma inovadora de se abordar o desenho da criança pequena e também seu pouco acessível universo emocional. Percebeu-se que a articulação entre os processos cognitivos, afetivos e motores fazem do rabisco um porta-voz do mundo interno da criança.

A teoria dinâmica e estética apresenta um novo olhar sobre a fase dos rabiscos e, de certa forma, também sobre o pequeno artista que os produz. Enquanto para as perspectivas clássicas, a criança rabisca de forma aleatória e mantém o referido comportamento em decorrência de um prazer motor, para a teoria dinâmica e estética é capaz de traduzir em seus desenhos as construções cognitivas, afetivas e sociais que tem do mundo.

A teoria dinâmica e estética se diferencia das teorias clássicas não só por sua perspectiva original sobre os rabiscos, mas também por considerar a totalidade da criança ao analisar o desenvolvimento do grafismo. Aponta-se a articulação de aspectos biopsicossociais quando a criança rabisca, o que sugere a necessidade de estratégias de investigação e interpretação capazes de considerar não apenas as características do traço, mas também a atitude da criança frente ao ato de desenhar e as condições ambientais em torno de suas produções. Diante disso ao se desenvolverem pesquisas sobre desenhos, sobretudo com crianças pequenas, é necessário que se aborde não somente o que a criança desenha, mas também, quando, como e para que ela desenha. Essa postura fenomenológica aproxima o pesquisador do significado atribuído pela criança aos seus rabiscos.

Quanto a analisar os rabiscos e demonstrar o impacto do estímulo utilizado no estado emocional das crianças, previsto no quarto e quinto objetivos, observou-se que, ao analisar os rabiscos de forma qualitativa e quantitativa, obteve-se uma perspectiva ampliada na compreensão do objeto estudado. Demonstrou-se a forma com que o estado emocional das crianças foi afetado por meio do tipo de traço produzido em cada fase do experimento, e também pela expressão corporal e das narrativas das crianças enquanto os produziam. A convergência observada entre todos os resultados reafirma que o ato de rabiscar vai além de um gesto motor e representa a expressão da criança enquanto totalidade articulada.

O presente estudo contribuiu para a compreensão do desenvolvimento do grafismo, especialmente sobre a capacidade expressiva existente nas primeiras produções gráficas.

Compreender como uma criança pequena se expressa em seus rabiscos abre possibilidades de comunicação, estimulação e de intervenção diagnóstica e terapêutica nessa fase do desenvolvimento infantil de interesse da Psicologia e de outras áreas do saber.

As limitações desta pesquisa delineiam-se em decorrência de: amostra pequena; dificuldade na estruturação do estudo experimental em decorrência dos atravessamentos causados pela pandemia de Covid 19, no tocante ao planejamento e realização do estudo; frágil abordagem para investigação de variáveis externas e por ter sido realizada com crianças que retornavam presencialmente para a escola após um ano participando remotamente das aulas.

Esta pesquisa realizou uma investigação inicial sobre a temática dos aspectos expressivos dos rabiscos. Diante das reflexões sobre os achados deste estudo, identificaram-se questionamentos norteadores para futuras pesquisas e, dentre eles, pôde-se observar que a exposição a uma situação influenciou o desenho de forma transversal, revelando como as crianças estavam se sentindo naquele momento específico. O estado emocional das crianças ao final do procedimento era semelhante ao estado inicial.

Diante disso, questiona-se: Os traços das crianças passaram a reapresentar o “Traço bom” somente em decorrência de terem sido expostas a um estímulo agradável, ou o fato de ter terem rabiscado após a situação de desconforto pode ter contribuído para a elaboração? Qual a relação entre a vivência de um determinado estímulo e a permanência da caracterização do traço? E ainda: As crianças foram visivelmente afetadas pelos estímulos contidos na animação? Assim, considerando o acesso a inúmeras mídias às quais a criança pequena tem acesso, questiona-se: Como a criança reage diante da variedade e quantidade de estímulos que recebe via *smartphones*, *tablets*, computadores e televisão e quais a manifestações dessas vivências no estado emocional e nos rabiscos das crianças?

O período desafiador que ora se atravessa, torna ainda mais relevante dar prosseguimento as pesquisas. Embora já se tenha uma ideia dos impactos da pandemia, ainda não é possível mensurar sua influência na saúde mental e no desenvolvimento das crianças. Diante disso supõe-se ser pertinente ampliar este estudo articulando-o com dados de pós pandemia.

Os questionamentos que se expôs, juntamente com inúmeros outros que serão suscitados, especialmente pela originalidade da teoria, evidenciam o fato de que esta tese não esgota, obviamente, a referida temática no contexto brasileiro, pelo contrário, representa apenas um primeiro passo em uma caminhada.

REFERÊNCIAS

- Almeida, S.A., Lima, G.S., & Pereira, B. L.A. (2019). Des/fiando diálogos sobre o conceito de cadeia alimentar em uma aula de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 21.
- <https://doi.org/10.1590/1983-21172019210119>.
- Altman, D.G. (1991). *Practical statistics for medical research*. New York: Chapman and Hall.
- Alves, F. (2007). *Psicomotricidade: corpo, ação e emoção*. Wak Editora.
- Alves, I. C. B., Dias, A. R., Sardinha, L. S., & Conti, F. D. (2010). Precisão entre juízes na avaliação dos aspectos formais do teste de Wartegg. *Aletheia*, 31, 54-65.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Amatuzzi, M. M. (1996). Apontamentos acerca da pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 13(1), 5-10.
- Anning, A., & Ring, K. (2009) *Os significados dos desenhos de crianças*. Artmed.
- Assumpção, F. B. (2017). *Semiologia na infância e na adolescência*. Atheneu.
- Bee, H., & Boyd, D. (2011). *A criança em desenvolvimento*. Artmed.
- Bombonato, G. A., & Farago, A. C. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3(1), 171-195. <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/30042016104546.pdf>
- Bowlby, J. (1969/2002). *Apego e perda*. Martins Fontes.
- Boyd, D., & Bee, H. (2011). *A criança em crescimento* (1st ed.). Porto Alegre. Artmed

- Caetano M. J. D, Silveira C. R. A, & Gobbi, L. T. B. (2005). Desenvolvimento motor de pré-escolares no intervalo de 13 meses. *Rev. Bras Cineantropom Desempenho Hum.* 7(2), 5-13.
- Camargos, A. C. R., Fontes, P. L. B., Araújo, A. P. S., Silva, F., Pereira, L. P., & Souza, S. M. F. (2011). Desenvolvimento motor de crianças pré-termo moderadas aos sete e oito anos de idade. *Fisioterapia e Pesquisa* [online]. 18(2), 182-187.
<https://doi.org/10.1590/S1809-29502011000200014>
- Campos, D. M. S. (1987). *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade*. Editora Vozes.
- Campos, S. D. F., Figueiredo, M. O; Mazer-Gonçalves, S. M., Santos, E., & Maronesi, L. C. (2017). O brincar para o desenvolvimento do esquema corporal, orientação espacial e temporal: análise de uma intervenção. *Cad. Bras. Ter. Ocup.*; 25(2), 275-285.
- Chang, N., & Cress, S. (2013). Conversations about Visual Arts- Facilitating Oral Language. *Early Childhood Education Journal*, 42(6), 415–422. https://doi-10.1007_s10643-013-0617-2.en.pt
- Coates, E., & Coates, A. (2006) Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*. 14(3), 221–241.
- Coates, E., & Coates, A. (Eds.). (2011). The subjects and meanings of young children's drawings. In Faulkner, D. & Coates, E. *Exploring Children's Creative Narratives* (pp. 86–110). Routledge.
- Coates, E., & Coates, A. (2015). Recognising 'the sacred spark of wonder': Scribbling sand related talk as evidence of how young children's thinking may be identified. In Robson, S. & Flannery, Q. S. (Eds.). *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding* (pp. 306–330). Routledge.

- Coates, E., & Coates, A. (2016). The essential role of scribbling in the imaginative and cognitive development of young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(1), 60-83. <https://doi:10.1177/1468798415577871>
- Cognet, G & Cognet, A. (2019). *Compreender e Interpretar Desenhos Infantis*. Vozes.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2008). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Artmed.
- Comparini, I. P., Wechsler, S. M., & Machado, W. L. (2017). Indicadores emocionais no desenho da figura humana: investigando evidências de validade. *Psicologia: teoria e prática*, 19(3), 256-269. <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v19n3p256-269>
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). Resolução nº 16, de 20 de dezembro de 2000. Realização de pesquisa em psicologia com seres humanos.
- Cozby, P. C (2003). *Métodos de pesquisa em ciência do comportamento*. Editora Atlas.
- Cox, S. (2005) Intentions and meaning in young children's drawing. *Journal of Art and Design Education*, 24, 115–125.
- Cox, M. (2012). *Desenho da criança*. Martins Fontes.
- Crocker, L., & Algina, J. (2009). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Wadsworth Group.
- Derdyk, E. (2015). *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. Zoukk Editora.
- Duncan, P. (2015). Pigs, planes, and play-doh: Children's perspectives on play as revealed through their drawings. *American Journal of Play*, 8(1), 50–73.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. John Wiley and Sons.

- Fonseca, V. (2004). *Psicomotricidade*: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre. Artmed.
- Fonzi, A. (1976,1979). Apresentação. In Quaglia, R. & Saglione, G. (1976/1979). *Il Disegno infantile*: nuove linee interpretative. Giunti Barbéra
- Gaiva, M. (2009). Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. *Revista Bioética*, Brasília, 17(1), p. 135-146.
- Garrido, R. G., & Rodrigues, R. C. (2020). Restrição de contato social e saúde mental na pandemia: possíveis impactos das condicionantes sociais. *J Health Biol Sci*, 8(1), 1-9.
- Giorgi, A., & Sousa, D. (2010). *Método Fenomenológico de Investigação em Psicologia*. Fim de Século.
- Goodenough, F. L. (1951/1957). *Test de inteligência infantil por medio del dibujo de la figura humana*. Editorial Paidos.
- Grubits, S., & Oliveira, E. (2020). Rabiscos e Emoções: Nova Perspectiva sobre o Desenvolvimento do Desenho. *Avaliação Psicológica*, 19(2), 213-221. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1902.12>
- Güneş, G., & Şahin, V. (2020). Preschoolers' Thoughts on the Concept of Time. *The Journal of Genetic Psychology*, 1-25.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2013). *Metodología de pesquisa*. Penso.
- Hermes, A. I., & Silva, J. C. (2017). Simbologia do desenho na infância: um olhar psicanalítico. *Boletim EntreSIS*, 2(1). <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/boletimsis/article/view/16899/4112>
- Holanda, A. F. (2003). Pesquisa fenomenológica e Pesquisa eidética. In Bruns, M. A. T., & Holanda, A. F. *Psicologia e Fenomenologia: reflexões e perspectivas*. Alínea.

- Holanda, A. F. (2006). Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica. *Análise Psicológica*, 24(3), 363-372.
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312006000300010&lng=pt&tlang=pt
- Hyslop, S., Sung, L., Stein, E., Dupuis, L. L, Spiegler, B., Vettese, E., & Tomlinson, D. (2018). Identifying symptoms using the drawings of 4–7 year olds with cancer. *European Journal of Oncology Nursing*, 36, 56-61.
- Iavelberg, R., & Menezes, F. C. (2012). O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada. *Anais do Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD*, Rio de Janeiro – RJ, Brasil, 36.
- Iavelberg, R. (2017). *O desenho cultivado: prática e formação de educadores*. Zouk
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Primeiro Trimestre de 2020*. <https://bit.ly/3hLfllh>
- Ionio, C., & Mascheroni, E. (2021). Psychological well-being and graphic representations of self in child victims of violence. *The arts in psychotherapy*, 72, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101740>.
- Joyce, P., & Sills, C. (2014). *Skills in Gestalt: Counselling & Psychotherapy*. (3th. ed.). Skills in Psychotherapy & Psychotherapy Series. Sage.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing Children's*. Art. Palo Alto. Mayfield Publishing.
- Kirkorian, H. L., Travers, B. G., Jiang, M. J., Choi, K., Rosengren, K. S., Pavalko, P., & Tolkin, E. (2020). *Drawing across media: A cross-sectional experiment on preschoolers' drawings produced using traditional versus electronic mediums*. 56(1), 28-39. <https://doi.org/10.1037/dev0000825>

- Leite, F. S. (2017). Desenvolvimento psicomotor de crianças de 4 a 6 anos de escola particular em lima campos –MA. *Rev. Rebai*, 1(1), 43-71.
- Ligeiro, J. L., & Barrera, S. D. (2019). Análise comparativa do desenho da figura humana em crianças diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um estudo exploratório. *Revista Psicopedagogia*, 36(110), 183-195.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300007&lng=pt&tlang=pt.
- Longobardi, C., & Quaglia, R (2012a). Il período dello scarabocchio. 11 – 69. In Longobardi, C. Pasta, T., Quaglia, R. 2012. *Manuale di Disegno Infantile*. UTET.
- Longobardi, C., & Quaglia, R (2012b). Il período del disegno. 70 – 144. In Longobardi, C. Pasta, T., Quaglia, R. 2012. *Manuale di Disegno Infantile*. UTET.
- Longobardi C., Quaglia R., & Iotti, N. O. (2015) Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. *Front. Psychol*, 6, 1227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01227>
- Lowenfeld, V. & Britain, W. L. (1947/1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. Mestre Jou.
- Lowenfeld, V. (1954/1977). *A criança e sua arte*. Mestre Jou.
- Luria, A. R. (1988). O Desenvolvimento da escrita na criança. In Vigotski, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 143 – 190). Ícone: Editora da Universidade de São Paulo.
- Luquet, G. (1927/1969). *O desenho infantil*. Porto Civilização.

- Malanchini, M., Tosto, M. G., Garfield, V., Dirik, A., Czerwic, A., Arden, R., Ykh, S., & Kovas, Y. (2016). Preschool Drawing and School Mathematics: The ature of the Association. *Child development*, 87(3), 929–943. <https://doi.org/10.1111/cdev.12520>.
- Martins, L. M., Carvalho, B., & Dangió, M. C. S. (2018). O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. *Psicologia Escolar e Educacional* [online], 22(2), 337-346. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018018976>.
- Martorell, G., Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2020). O Mundo da Criança: Da Infância à Adolescência. (13th. ed.). AMGH.
- Martorell, G. (2014) O desenvolvimento da criança: do nascimento a adolescência. Tradução de Daniel Bueno e Régis Pizzato. Artmed.
- Menezes, M., Moré, C. L. O. O., & Cruz, R. M. (2008). O desenho como instrumento de medida de processos psicológicos em crianças hospitalizadas. *Avaliação Psicológica*, 7(2), 189-198.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200010&lng=pt&tlng=pt.
- Mèredieu, F. (2006). *O desenho infantil*. Cultrix, 2006.
- Ministério da Saúde. (2012). Normas para a Realização de Pesquisa em Seres Humanos. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/12.
- Moreira, W. C., Sousa, A. R., & Nóbrega, M. P. S. S.(2020). Mental illness in the general population and health professionals during COVID-19: a scoping review. - *Texto & Contexto Enfermagem* [online]. 29 e20200215. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0215>.
- Morra, S., & Panesi, S. (2017). From scribbling to drawing: the role of working memory. *Cognitive Development*, 43, 142–158. <https://doi:10.1016/j.cogdev.2017.03.001>.

- Nabuco, G., Pires de Oliveira, M. H. P., & Afonso, M. P. D. (2020). O impacto da pandemia pela COVID-19 na saúde mental: qual é o papel da Atenção Primária à Saúde? *Revista Brasileira De Medicina de Família e Comunidade*, 15(42), 2532. [https://doi.org/10.5712/rbmfc15\(42\)2532](https://doi.org/10.5712/rbmfc15(42)2532)
- Negreiros C. T. F., Silva S. R. S., Santos, C. C. T., Arantes, A. A., Carvalho-Filha, F. S. S., & Moraes Filho, I. M. (2019). Desenvolvimento infantil e suas respectivas fases motoras. *Revisa*, 8(4), 378-81. Doi: <https://doi.org/10.36239/revisa.v8.n4.p378a381>.
- Nunes, A. (2010). *Transtornos alimentares na adolescência: depoimentos das adolescentes*. Editora Juruá.
- Oliveira, K. T., & Wechsler S. M. (2016). Indicadores de Criatividade no Desenho da Figura Humana. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1): 6-19. <https://doi:10.1590/1982-3703001682014>.
- Oliveira, E. & Grubits, S. (2020). As Garatujas e a Expressão das Emoções: Um Estudo Piloto /Doodles and Expression of Emotions: A Pilot Study. In. Guillén-Riquelme, A. & Guillot-Valdés, M. (2020). *Avances en Psicología Clínica: Investigación y Práctica*. Dykinson, S. L.
- Otake, S., Treiman, R., & Yin, L. (2017). Differentiation of writing and drawing by U.S. two-to five-year-olds. *Cognitive Development*, 43, 119–128. <https://doi:10.1016/j.cogdev.2017.03.0>.
- Pajaro, M. V., & Andrade, C. C. (2018). Case study in gestalt therapy: phenomenological readings of children's drawing. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 24(2), 204-214. <https://dx.doi.org/10.18065/RAG.2018v24n2.9>
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano*. (12th. ed.). Artes Médicas.

- Pedron, P. (2017). Perfil psicomotor de crianças em situação de risco social e com Dificuldades na alfabetização. *Olhar de professor*, 20(2), 305-320. <https://doi:10.5212/OlharProfr.v.20i2.0010>.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Zahar.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1985) *A Psicologia da criança*. Bertrand Record.
- Pillar, A. D. (2012). *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Penso.
- Quaglia, R., & Saglione, G. (1976/1979). *Il Disegno infantile: nuove linee interpretative*. Giunti Barbéra.
- Quaglia, R. (1997). *Il disegno infantile nell'arte e nei test*. Edizioni Sharon.
- Quaglia, R. (2001). L'evoluzione del disegno nel bambino (pp. 3-58). In Longobardi, C., Negro, A., Pagani, S., & Quaglia, R. *Il Disegno Infantile: Una Rilettura Psicologica*. UTET.
- Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N. O. & Prino, L. E. (2015) A new theory on children's drawings: Analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behavior & Development*, 39, 81–9.
- Ribeiro, J. P. (1985/2012). *Gestalt-terapia: refazendo um caminho* (9th. Rev. ed.). Summus.
- Rosa, H. R. (2018). *Desenho da Figura Humana em crianças: Indicadores Emocionais, evidências de Validade e Precisão*. [Tese de Livre Docência, Universidade de São Paulo].
- Rodríguez, M. L. O., Yupanqui, W. W. O., & Lizana, M. R. (2021). Desarrollo de la motricidad fina con actividades lúdicas en niños preescolares. Mendive. *Revista de Educación*, 19(2), 600-608.

- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000200600&lng=es&tlang=es.
- Sá, F. E.; Nunes, N. P.; Gondim, E. J. L.; Almeida, A. K. F.; Alencar, A. J. C.; & Cardoso, K. V. V. (2017). Intervenção parental melhora o desenvolvimento motor de lactentes de risco: série de casos. *Fisioterapia e Pesquisa*, 24, 15-21.
- Salsa, A., & Gariboldi, M.B. (2018). Experiência com símbolos e compreensão de imagens em crianças pequenas de diferentes contextos socioeconômicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36 (1), 29-43. <https://doi: 10.12804 / magazines.urosario.edu.co / apl / a.4332>.
- Salsa, A. M., & Vivaldi, R. (2017). Developmental Changes in Early Comprehension and Production of Drawings: Evidence From Two Socioeconomic Backgrounds. *The Journal of Genetic Psychology*, 178 (4), 217-228.
- Santos, M. J., & Barrera, S. D. (2017). Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares. *Psicología Escolar e Educacional* [online], 21(1), pp. 93-102. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111080>.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. S., & Cook, S. W. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais* (vol. 1). E.P.U.
- Shaghnessy, J. J., Zechmeister, E.B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Metodología de pesquisa em psicología* (9th. ed.). AMGH.
- Simpson, A., Al Ruwaili, R., Jolley, R., Leonard, H., Geeraert, N., & Riggs, K. J. (2017). Fine Motor Control Underlies the Association Between Response Inhibition and Drawing Skill in Early Development. *Child Development*. doi:10.1111/cdev.12949

- Soares, D. B., Porto, E., Marco, A. D., Azoni, C. A. S., & Capelatto, I. V. (2015). Influência da atividade física no desempenho motor de crianças com queixas de dificuldades de aprendizagem. *Revista CEFAC, 17*(4), 1132-1142
- Souza, A. S. L., & Zanetti, S. A. S. (2015). Semelhanças e diferenças no desenho da figura humana como técnica projetiva entre meninos e meninas de 4 a 15 anos. *Boletim de Psicologia, 65*(142), 73-82.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432015000100007&lng=pt&tlang=pt.
- Spessato, B. C., Gabbard, C., & Valentini, N. C. (2013). The role of motor competence and body mass index in children's activity levels in physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 32*(2), 118-130.
<http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.32.2.118>
- Spitz, R. A. (1957/1998). *O não e o sim*. Martins Fontes.
- Spitz, R. A. (1965/1980). *O primeiro ano de vida*. Martins Fontes.
- Tardivo, L. S. P. C. (2017). O Desenho da Figura Humana em crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica. *Boletim Academia Paulista de Psicologia, 37*(92), 63-78.
- Viapiana, V. F., Bandeira, C. M., & Giacomoni, C. H. (2016). Bem-Estar Subjetivo infantil: avaliação por meio do desenho da figura humana. *Avaliação Psicológica, 15*(1), 49-59. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000100007&lng=pt&tlang=pt.
- Vigotski, L. S. (1930/2009). *Imaginação e criação na infância*. Ática.
- Vigotski, L. S. (1984/2007). *A construção social da mente*. Martins Fontes.

Winnicott, D. (1971). O papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento infantil (pp. 153-162). In *O brincar e a realidade*. Imago.

Yang, S., & Park, S. (2017). Uma abordagem sociocultural às percepções das crianças sobre a morte e a perda. *OMEGA - Journal of Death and Dying*, 76 (1), 53-77. <https://doi-10.1177/0030222817693138>.

APÊNDICES

Apêndice A

Protocolo de revisão de literatura para construção de capítulo de tese.

- Objetivo: Realizar revisão de literatura sobre os desenhos de crianças de 2 a 4 anos para compor um dos capítulos da tese.
- Fontes pesquisadas: *Science Direct*, *PubMed* e Periódicos da Capes.
- Critérios de inclusão: últimos 10 anos, investigações sobre desenho, faixa etária entre 2 e 4 anos
- Dados extraídos: palavras-chave; resumo, metodologia

1 Protocolo

- Que tipos de pesquisas estão sendo realizadas acerca da expressão gráfica de crianças com idade entre 2 e 4 anos?
- Os rabiscos são utilizados como forma de medir aspectos cognitivos, psicomotores e afetivos?
- Os rabiscos são utilizados como instrumento de coleta de dados em relação a algum fenômeno?
- Os aspectos formais (traço, tamanho, pressão no lápis, etc.) do rabisco são analisados?
- Intervenção: formas de utilização dos desenhos.
- Controle: fontes primárias: 2 artigos e os livros.
- População: artigos que utilizem desenhos com crianças de 2 a 4 anos.
- Resultados: visão abrangente sobre a utilização de desenhos de crianças de 2 a 4 anos em pesquisa.
- Aplicação: pesquisa útil para estudiosos da área da psicologia, educação, entre outros.
- Seleção de fontes: *Science Direct*, *PubMed*, Periódicos Capes.
- Língua dos estudos: inglês (por ser internacionalmente aceita para trabalhos científicos), português (para incluir publicações brasileiras) e espanhol.

1.1 Critérios de seleção dos estudos

- Critérios de inclusão: análise de desenhos, faixa etária entre 2 e 4 anos, área da psicologia, arte e educação.
- Critérios de exclusão: envolver adolescente e adultos na produção dos desenhos, crianças maiores de 4 anos, não apresentar a idade das crianças, não apresentar o resumo, utilizar-se de tecnologias de informação e comunicação, crianças com transtorno do desenvolvimento, psicopatologias.

1.2 Critérios de qualidade dos estudos

- Objetividade, clareza e consistência metodológica e teórica.

1.3 Definição da estratégia de seleção de dados

- As palavras serão utilizadas em pares ou serão construídas *strings* com as palavras-chave, com base na configuração de busca de cada base de dados.
- As *strings* serão submetidas às plataformas de busca.
- Buscar em títulos, abstract e indexadores.

- Após a leitura do resumo e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o trabalho será selecionado se confirmada a sua relevância.
- Após definidos os trabalhos definitivamente incluídos, estes serão lidos na íntegra. O revisor fará um resumo de cada um deles, destacando os aspectos relevantes para a construção do capítulo da tese.
- As seguintes informações serão extraídas de cada artigo: a forma como o desenho foi utilizado, o objetivo e as conclusões.

2 Descrição da busca em cada base de dados

2.1 Plataforma Periódicos da Capes

- Palavras-chave: ("children's drawings" OR scribbling) And (Child Art) And (Child development)
- Periódicos revisados por pares
- Artigos
- 2012 a 2021.
- 492 ocorrências
- 8 artigos

Não foi possível acessar o artigo *“When Drawing Proliferates: Toward an Onto-epistemological pedagogy of children’s drawing.”*

2.2 Science direct

- Palavras-chave ("Children's Drawings" OR Scribbling)
- Artigos de revisão e artigos de pesquisa
- Área: Psicologia
- 2016 - 2021
- 285 ocorrências
- 3 artigos selecionados

2.3 PubMed

- Palavras chave: *Children's Drawings* (em todos os campos)
- Texto completo
- 2016 - 2021,
- Inglês
- Pré-escolar 2 a 5 anos
- 666 ocorrências
- 5 artigos selecionados

3 Observações

- O período pesquisado inicialmente era de 2017 a 2021 (últimos 5 anos).
- A pesquisa foi realizada em 3 bases de dados que integram inúmeros periódicos e outras bases de dados.
- A ocorrência de pesquisas que atendessem aos critérios deste protocolo foi muito restrita. Diante disso, ampliou-se o período para 2012 a 2021 (últimos 10 anos).
- Os procedimentos em cada base de dados foram realizados integralmente em uma única ocasião, sem auxílio de tecnologia.
- Buscaram-se as palavras-chave no título, no resumo e nas palavras-chave.
- Excluindo-se os artigos repetidos, inicialmente foram selecionados e lidos 23 artigos.

- Dos 23 artigos, com base nos critérios de inclusão e exclusão de referências descritos neste protocolo, 10 foram selecionados e utilizados na tese.
- O objetivo era construir um capítulo apresentando as pesquisas sobre os desenhos de crianças pequenas dos últimos 10 anos.
- Considerando a escassez das publicações, optou-se em utilizar os artigos selecionados para a construção da introdução/justificativa da tese.
- OBS.: No dia 31 de julho, a plataforma online Periódicos da Capes apresentou inconsistência . Quando se inseriam as palavras-chaves, os resultados eram distintos daqueles sobre os quais realizou-se a pesquisa. A pós aproximadamente 12 horas, o funcionamento da plataforma foi recuperado, e ao se inserir as mesmas informações para a busca, se obteve os mesmos resultados.

Apêndice B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco

Título da Pesquisa: As Garatujas e a expressão de estados emocionais

Eu, RG abaixo assinado responsável legal de....., dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele (a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da pesquisadora Evelyn Denisse Felix de Oliveira (Cel. 9 9931-1542), pós-graduanda pelo Programa de Pós-Graduação em nível de Doutorado em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, sob a orientação do Prof.^a Dra Sonia Grubits.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1- O objetivo da presente pesquisa é investigar a expressão de estados emocionais de crianças por meio de garatujas;
- 2 - Será apresentado uma animação que conta a história de um patinho que está à procura de sua família;
- 3- Durante o estudo serão utilizados como instrumentos de coleta de dados, os desenhos que as crianças realizarão após a exibição do filme.
- 4- A realização destes desenhos não apresenta nenhum risco significativo para a saúde física e/ou mental do participante. No entanto, caso surja algum desconforto para a criança em decorrência da realização dos desenhos, será oferecido suporte terapêutico pela pesquisadora que possui especialização em atendimento psicológico infantil;
- 5- Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída suas publicações na literatura científica especializada;
- 6- Estou livre para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa;
- 7- Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre a participação na referida pesquisa;
- 8- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco para obter informações em relação à pesquisa pelo telefone (67) 3312 – 3352; e
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.
- 10- Serão adotadas todas as medidas de biossegurança em relação a pandemia de Covid-19

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável Legal

Apêndice C

Questionário sociodemográfico

1 Que instituição a criança frequenta?

- () Escola A
 () Escola B
 () Escola C

2 Data de nascimento da criança?

3 Com quem a criança reside?

- () Pai e mãe () Mãe () Pai () MÃes () Pais () Avós () Outros

4 Idade da mãe ou responsável pela criança?

- () Entre 20 e 30 anos () Entre 20 e 30 anos () Entre 40 e 50 anos
 () Entre 50 e 60 anos () Mais de 60 anos

5 Idade do pai ou responsável pela criança?

- () Entre 20 e 30 anos () Entre 20 e 30 anos () Entre 40 e 50 anos
 () Entre 50 e 60 anos () Mais de 60 anos

6 Estado civil dos pais da criança

- () Casados () Separados
 () União estável () Divorciados

7 Tem outros filhos?

- () Sim () Não

8 Se sim, quantos?

- () Um () Dois
 () Três () Mais de três

9 Escolaridade da mãe ou responsável?

- () Ensino fundamental () Ensino médio () Graduação
 () Especialização () Mestrado () Doutorado

10 Escolaridade do pai ou responsável?

- () Ensino fundamental () Ensino médio () Graduação
 () Especialização () Mestrado () Doutorado

11 Renda mensal familiar

- () Até 5 salários mínimos () Entre 5 e 10 salários mínimos
 () Entre 10 e 15 salários mínimos () Mais de 15 salários mínimos

Apêndice D**Tabela de Classificação dos traços da Fase 0 em relação aos tipos de lápis, sexo e idade**

Participante			Acromática				Cromático			
Cód.	Idade	Sexo	Arred	Quebr	Pres	Choq	Arred	Quebr	Press	Choq
C1	33	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C2	35	F	S	N	N	N	N	S	N	N
C3	41	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C4	42	F	S	S	N	N	S	S	N	N
C5	46	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C6	42	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C7	41	F	S	N	S	N	S	N	N	S
C8	42	F	S	N	N	N	S	N	S	N
C9	41	F	N	S	N	N	S	N	N	N
C10	38	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C11	40	M	S	N	N	N	S	S	N	N
C12	39	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C13	42	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C14	41	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C15	31	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C16	40	F	S	S	N	N	N	S	N	N
C17	40	F	S	N	N	N	N	S	N	N
C18	37	F	S	N	S	N	S	N	N	N
C19	41	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C20	34	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C21	39	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C22	48	F	N	S	N	S	S	S	S	N
C23	47	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C24	42	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C25	48	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C26	44	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C27	40	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C28	40	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C29	40	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C30	40	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C31	35	M	S	N	N	N	N	N	S	N
C32	32	F	S	N	N	N	S	S	N	N
C33	35	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C34	34	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C35	25	M	S	N	N	S	S	N	N	N
C36	32	M	S	S	N	N	S	N	N	N
C37	28	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C38	31	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C39	30	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C40	27	F	S	N	S	N	S	S	N	N

Legenda: S (sim). N (não). Arred (traço arredondado). Quebr (traço quebrado). Press (pressão no lápis). Choq (pontos de choque).

Apêndice E

Tabela de Classificação dos traços da Fase 1 em relação aos tipos de lápis, sexo e idade

Participante			Lápis acromático				Lápis Cromático			
Cód.	Idade	Sexo	Arred	Quebr	Pres	Choq	Arred	Quebr	Press	Choq
C1	33	F	N	S	S	N	N	S	S	N
C2	35	F	N	S	S	N	N	S	S	N
C3	41	M	N	S	S	N	N	S	S	N
C4	42	F	N	S	N	N	N	S	S	N
C5	46	F	N	S	N	N	N	S	S	N
C6	42	M	N	S	N	N	N	S	N	N
C7	41	F	N	S	S	N	N	S	S	N
C8	42	F	S	S	S	N	N	S	S	N
C9	41	F	N	S	S	N	N	S	S	N
C10	38	M	S	N	S	S	S	S	N	N
C11	40	M	S	S	S	S	N	S	S	S
C12	39	M	N	S	S	S	N	S	N	N
C13	42	F	S	S	S	N	N	S	S	N
C14	41	F	S	N	N	N	N	S	S	N
C15	31	M	N	S	S	S	N	S	S	S
C16	40	F	S	S	S	N	S	S	S	N
C17	40	F	N	S	S	N	N	S	S	N
C18	37	F	S	S	S	S	N	S	N	S
C19	41	F	S	S	S	N	N	S	S	N
C20	34	F	S	N	S	S	N	S	S	N
C21	39	M	N	S	S	N	N	S	S	N
C22	48	F	S	S	N	N	S	S	N	N
C23	47	F	S	S	S	N	S	N	N	N
C24	42	M	S	S	S	N	S	S	N	N
C25	48	F	S	N	S	S	N	S	N	N
C26	44	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C27	40	F	S	N	N	N	S	N	S	N
C28	40	F	N	S	S	N	N	S	N	N
C29	40	M	S	S	N	N	S	S	N	N
C30	40	M	S	S	N	N	S	N	S	N
C31	35	M	N	S	N	N	N	S	S	N
C32	32	F	N	S	N	N	N	S	S	N
C33	35	F	N	S	N	N	N	S	S	N
C34	34	F	N	S	S	S	N	S	S	N
C35	25	M	N	S	N	N	N	S	S	N
C36	32	M	N	S	N	N	N	S	S	N
C37	28	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C38	31	F	S	S	S	N	N	S	N	N
C39	30	F	N	S	S	N	N	S	N	N
C40	27	F	S	N	N	N	S	N	N	N

Legenda: S (sim). N (não). Arred (traço arredondado). Quebr (traço quebrado). Press (pressão no lápis). Choq (pontos de choque).

Apêndice F**Tabela de Classificação dos traços da Fase 2 em relação aos tipos de lápis, sexo e idade**

Participantes			Lápis Acromático				Lápis cromático			
Cód	Idade	Sexo	Arred	Quebr	Pres	Choq	Arred	Quebr	Press	Choq
C1	33	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C2	35	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C3	41	M	N	S	S	N	S	N	N	N
C4	42	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C5	46	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C6	42	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C7	41	F	N	N	N	N	S	S	S	N
C8	42	F	N	S	S	N	S	N	N	N
C9	41	F	S	S	S	N	S	S	S	N
C10	38	M	S	N	N	N	S	S	N	S
C11	40	M	S	N	N	N	S	S	N	S
C12	39	M	S	S	S	N	N	S	N	N
C13	42	F	S	S	S	N	S	S	S	N
C14	41	F	S	S	S	N	S	S	S	N
C15	31	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C16	40	F	S	S	S	S	S	S	S	N
C17	40	F	N	S	S	N	N	S	S	S
C18	37	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C19	41	F	N	S	S	N	N	S	N	N
C20	34	F	N	S	S	N	N	S	S	N
C21	39	M	S	S	S	N	S	S	S	N
C22	48	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C23	47	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C24	42	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C25	48	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C26	44	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C27	40	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C28	40	F	S	N	N	N	S	S	N	N
C29	40	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C30	40	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C31	35	M	S	S	N	N	S	N	N	N
C32	32	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C33	35	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C34	34	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C35	25	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C36	32	M	S	N	N	N	S	N	N	N
C37	28	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C38	31	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C39	30	F	S	N	N	N	S	N	N	N
C40	27	F	S	N	N	N	S	N	N	N

Legenda: S (sim). N (não). Arred (traço arredondado). Quebr (traço quebrado). Press (pressão no lápis). Choq (pontos de choque).

Apêndice G – Resultados das análises fenomenológicas das observações estruturadas referentes à Fase 0

Quadro 1

Fase 0 – Estabelecimento do sentido geral

Expressão não-verbal
Enquanto as crianças desenhavam, inicialmente olhavam para a pesquisadora e para o ambiente circundante. Em seguida, passavam a olhar para a folha enquanto desenhavam e, às vezes, olhavam a ponta do lápis. As crianças movimentaram a folha no sentido horário e anti-horário e também viravam a folha. Algumas crianças colocavam uma perna sobre a outra na cadeira, outras se ajoelhavam sobre ela. Elas aproximavam o tronco da mesa quando desenhavam, e recostavam quando terminavam. A expressão facial das crianças se alterou quando elas sorriam.
Expressão verbal
<i>Vou desenhar aqui.</i> <i>Vou desenhar embaixo.</i> <i>Que pontona! (se referindo ao tamanho da ponta do lápis).</i> <i>Quero verde.</i> <i>Eu gosto de vermelho.</i> <i>Eu tenho um sapato dessa cor (apontando para o lápis).</i> <i>Minha mãe gosta de amarelo.</i> <i>Tia, você gosta de que cor?</i> <i>P- Eu gosto de várias cores.</i> <i>Esse computador é seu?</i> <i>P- Assentiu com um movimento da cabeça e sorriu para a criança.</i> <i>Sua blusa é preta assim! (olhou para pesquisadora e mostrou o lápis preto).</i> <i>Eu sei desenhar bonito.</i> <i>Meu cachorro. (apontando para o desenho).</i> <i>Olha! Cor do céu.</i> <i>Não tem cor-de-rosa nem lilás.</i> <i>O Lucas (nome fictício em substituição ao nome mencionado pela criança) não sabe desenhar.</i> <i>Eu desenho na minha escola.</i>

Quadro 2

Fase 0 - Determinação das unidades de significado

Expressão não-verbal
Enquanto as crianças desenhavam, inicialmente olhavam para a pesquisadora e para o ambiente circundante.
Também olhavam para a folha enquanto desenhavam e, às vezes, olhavam a ponta do lápis.
As crianças movimentaram a folha no sentido horário e anti-horário.
Algumas crianças colocavam uma perna sobre a outra na cadeira, outras se ajoelhavam sobre ela.
Elas aproximavam o tronco da mesa quando desenhavam, e recostavam quando terminavam.
A expressão facial das crianças se alterou quando elas sorriam.
Expressão verbal
<i>Vou desenhar aqui.</i>
<i>Vou desenhar embaixo.</i>
<i>Que pontona! (se referindo ao tamanho da ponta do lápis).</i>
<i>Quero verde.</i>
<i>Eu gosto de vermelho.</i>

<i>Vou desenhar aqui.</i>	Indicou onde iria desenhar.
<i>Vou desenhar embaixo.</i>	Escolheu uma parte da folha para desenhar.
<i>Que pontona! (se referindo ao tamanho da ponta do lápis).</i>	Surpreendeu-se com o tamanho da ponta do lápis.
<i>Quero verde.</i>	Escolheu a cor verde.
<i>Eu gosto de vermelho.</i>	Apresentou seu gosto pela cor vermelha.

<i>Eu tenho um sapato dessa cor. (apontando para o lápis).</i>	Relacionou a cor de um lápis com a cor de um de seus sapatos.
<i>Minha mãe gosta de amarelo.</i>	Revelou o gosto da mãe pela cor amarela.
<i>Tia, você gosta de que cor?</i>	Apresentou interesse pela cor de preferência da pesquisadora.
<i>P- Eu gosto de várias cores.</i>	Respondeu que gosta de várias cores.
<i>Esse computador é seu? (se dirigindo à pesquisadora)</i>	Curiosidade sobre o computador.
<i>P – Assentiu com o movimento da cabeça e sorriu para a criança.</i>	Resposta não-verbal.
<i>Sua blusa é preta assim! (olhou para a pesquisadora e mostrou o lápis de cor preto).</i>	Relacionou a cor da blusa da pesquisadora com a cor de um dos lápis.
<i>Eu sei desenhar bonito.</i>	Afirma produzir desenhos bonitos.
<i>Meu cachorro. (apontando para o desenho).</i>	Desenha seu cachorro.
<i>Olha! Cor do céu.</i>	Surpreende-se ao relacionar o lápis azul com a cor do céu.
<i>Não tem cor-de-rosa nem lilás.</i>	Nota a falta das cores cor-de-rosa e lilás.
<i>O Lucas (nome fictício em substituição ao nome mencionado pela criança) não sabe desenhar.</i>	Fala sobre uma pessoa que não sabe desenhar.
<i>Eu também desenho na minha escola.</i>	Relaciona o desenhar do momento da coleta com o desenhar na sala de aula.

Quadro 3

Fase 0 - Conversão das unidades de significado em sentença psicológica

Expressão não-verbal

As crianças exploravam o ambiente e os recursos. Movimentavam-se com liberdade e sorriam.

Expressão verbal

As crianças estavam interessadas na atividade. Verbalizaram livremente. Interagiram com os recursos e com a pesquisadora.

Quadro 4

Fase 0 - Composição da estrutura geral de significado – Junção da expressão verbal e não verbal

Aparente experiência de ausência de frustração

Apêndice H – Resultados das análises fenomenológicas das observações estruturadas referentes à Fase 1

Quadro 5

Fase 1 - Estabelecimento do sentido geral

Expressão não-verbal
No início da exibição da animação, algumas crianças permaneceram sentadas enquanto outras se movimentavam e balançavam as pernas. As crianças olhavam fixamente para a tela do notebook. No decorrer do vídeo, muitas crianças apresentaram alterações na expressão facial, como franzimento da testa e pressão nos lábios. Apresentaram também apertamento de mãos e tensionamento de ombros. Algumas crianças passavam as mãos nos olhos e franziam a testa. Outras deixaram de assistir à animação e olharam para o teto da sala.
Expressão verbal
<i>Ele perdeu a mamãe dele? P – Ele está sem a mamãe dele. Onde tá a mamãe dele? P – Onde será que ela está? Onde foi a mamãe dele? Ela foi trabalhar? P – Aonde será que ela foi? Passarinho brava. Essa mamãe tá brava. Bicou ele. Brigou com ele. Tadinho. Foi embora chorando. Tá triste. Tá sozinho. Quem vai dar almoço pra ele!? P – Quem será que vai dar almoço pra ele? Criança não pode andar sozinho na floresta. Ih! tá chorando! Foi chorar no rio. Criança não pode ir na água sem a mamãe. Tá com saudade da mamãe dele. A minha mãe tá trabalhando. Tá gritando e chorando. Tá muito triste. Volta mamãe dele.</i>

Quadro 6

Fase 1 - Determinação das unidades de significado

Expressão não-verbal	
No início da exibição da animação, algumas crianças permaneceram sentadas enquanto outras se movimentavam e balançavam as pernas.	Ausência e presença de movimentos.
As crianças olhavam fixamente para a tela do notebook.	Interesse no que estava sendo exibido.
No decorrer do experimento, algumas crianças apresentaram alterações na expressão facial como franzimento da testa pressão nos lábios.	Expressão de desconforto.
Apresentaram também apertamento de mãos e tensionamento de ombros.	Expressão de desconforto.
Algumas crianças passavam as mãos nos olhos e franziam a testa.	Expressão de desconforto.
Outras deixaram de assistir à animação e olharam para o teto da sala.	Tentativa de evitar a situação de desconforto.
Expressão verbal	

<i>Ele perdeu a mamãe dele?</i>	Questiona sobre o patinho ter perdido sua mãe.
<i>P – Ele está sem a mamãe dele.</i>	Realizou-se o espelhamento do questionamento.
<i>Onde tá a mamãe dele?</i>	Questionamento quanto ao paradeiro da mãe do patinho.
<i>P – Onde será que ela está?</i>	Realizou-se o espelhamento do questionamento.
<i>Onde foi a mamãe dele? Ela foi trabalhar?</i>	Questiona a ausência da mãe do patinho e tenta solucionar a situação.
<i>P – Aonde será que ela foi?</i>	Realizou-se o espelhamento do questionamento.
<i>Passarinha brava.</i>	Reconhece a hostilidade de uma ave com o patinho.
<i>Essa mamãe tá brava.</i>	Reconhece a hostilidade de uma ave com o patinho.
<i>Bicou ele.</i>	Reconhece a hostilidade de uma ave com o patinho.
<i>Brigou com ele.</i>	Reconhece a hostilidade de uma ave com o patinho.
<i>Tadinho.</i>	Se compadece pelo sofrimento do protagonista.
<i>Foi embora chorando.</i>	Percebe o sofrimento do patinho.
<i>Tá triste.</i>	Nota a tristeza do pequeno pato.
<i>Tá sozinho.</i>	Reconhece a solidão do patinho.
<i>Quem vai dar almoço pra ele!?</i>	Preocupa-se com as necessidades do patinho
<i>P – Quem será que vai dar almoço pra ele?</i>	Realizou-se o espelhamento do questionamento.
<i>Criança não pode andar sozinho na floresta.</i>	Percebe o risco que o protagonista estava correndo.
<i>Ih! tá chorando!</i>	Dá-se conta do choro do patinho.
<i>Foi chorar no rio.</i>	Dá-se conta do choro do patinho.
<i>Criança não pode ir na água sem a mamãe.</i>	Percebe o risco que o protagonista estava correndo.
<i>Tá com saudade da mamãe dele.</i>	Compreende a falta que o protagonista sente de sua mãe.
<i>A minha mãe tá trabalhando.</i>	Tenta solucionar a situação de tensão.
<i>Tá muito triste. Volta mamãe dele.</i>	Reconhece a tristeza do patinho e tenta solucionar a situação.

Quadro 7

Fase 1 - Conversão das unidades de significado em sentença psicológica

Expressão não-verbal

Expressão de desconforto e tentativa de evitar a situação desconfortável

Expressão verbal

Questionamento quanto à ausência da mamãe pata. Percepção do sofrimento do patinho. Tentativa de solucionar a situação de tensão.

Quadro 8

Fase 1 - Composição da estrutura geral de significado - Integração da expressão verbal e não verbal

Aparente experiência de frustração

Apêndice I – Resultados das análises fenomenológicas das observações estruturadas referentes à Fase 2.

Quadro 9

Fase 2 - Estabelecimento do sentido geral

Expressão não-verbal
<p>Na continuidade da animação, as crianças sorriram ao perceber a aproximação dos irmãos do protagonista.</p> <p>As crianças suspiravam e olhavam diretamente para a tela que exibia a animação.</p> <p>Recostavam-se na cadeira.</p> <p>Mãos e ombros estavam aparentemente relaxados.</p> <p>Algumas crianças bateram palmas.</p>
Expressão verbal
<p>Quando o patinho encontrou seus irmãos, as crianças apresentaram as seguintes verbalizações: <i>Um monte igual ele. Olha os irmãos dele! Um monte de patinhos. Igual ele os patinhos. Tão brincando. Ficou feliz. Não tá mais triste. Brincando de mergulhar. Tá brincando com os irmãos dele. Que fofo! Falta só a mamãe agora.</i> Ao assistirem ao reencontro do patinho com sua mãe as crianças verbalizaram: <i>A mamãe dele! Chamou ele. Abraçou a mamãe. Olha! Tá feliz. Vai pra casa com a mãe e os irmãos. Ficou feliz com a mamãe. Achou a mamãe dele. Ficou feliz pra sempre.</i></p>

Quadro 10

Fase 2 - Determinação das unidades de significado

Expressão não-verbal	
<p>Na continuidade da animação, as crianças sorriram ao perceber a aproximação dos irmãos do protagonista.</p>	Expressão de satisfação
<p>As crianças suspiravam e olhavam diretamente para a tela que exibia a animação.</p>	Sugestão de sensação de alívio.
<p>Recostavam-se na cadeira.</p>	Postura de relaxamento.
<p>Mãos e ombros estavam aparentemente relaxados.</p>	Indicação de ausência de tensão.
<p>Algumas crianças bateram palmas.</p>	Expressão de satisfação.
Expressão verbal	
<i>Um monte igual ele.</i>	Percebem a semelhança entre as personagens.
<i>Olha os irmãos dele!</i>	Notam que são irmãos.
<i>Um monte de patinhos.</i>	Dão-se conta de que são da mesma espécie.
<i>Igual ele os patinhos.</i>	Percebem que o protagonista é igual aos outros patinhos.
<i>Tão brincando.</i>	Percebem a descontração entre as personagens.
<i>Ficou feliz.</i>	Notam a mudança no estado emocional do patinho.
<i>Não tá mais triste.</i>	Percebe que o protagonista está feliz.
<i>Brincando de mergulhar.</i>	Observa detalhes da brincadeira.
<i>Tá brincando com os irmãos dele.</i>	Percebe a interação do patinho com seus irmãos.
<i>Que fofo!</i>	Atribuem ternura à aparência dos patinhos.
<i>Falta só a mamãe agora.</i>	Demonstram o anseio de que o protagonista encontre sua mãe.
<i>A mamãe dele! Chamou ele.</i>	De forma exclamativa, identifica a mãe do protagonista enquanto ela o chama.
<i>Abraçou a mamãe.</i>	Descreve a aproximação física entre a mamãe e o patinho.
<i>Olha! Tá feliz.</i>	Descreve a felicidade do protagonista.
<i>Vai pra casa com a mãe e os irmãos.</i>	Nota união da mãe, do protagonista e seus irmãos.
<i>Ficou feliz com a mamãe.</i>	Percebe a felicidade do patinho ao encontrar sua mãe.
<i>Achou a mamãe dele.</i>	Descreve o fato de o patinho ter encontrado sua mãe.
<i>Ficou feliz pra sempre.</i>	Percebe a felicidade do protagonista

Quadro 11

Fase 2 - Conversão das unidades de significado em sentença psicológica

Expressão não-verbal

Indicação de ausência de tensão e expressão de satisfação.

Expressão verbal

Descrição do encontro do patinho com seus irmãos. Descrição do encontro do protagonista com sua mãe. Percepção da descontração e da felicidade vivenciadas pelo protagonista.

Quadro 12

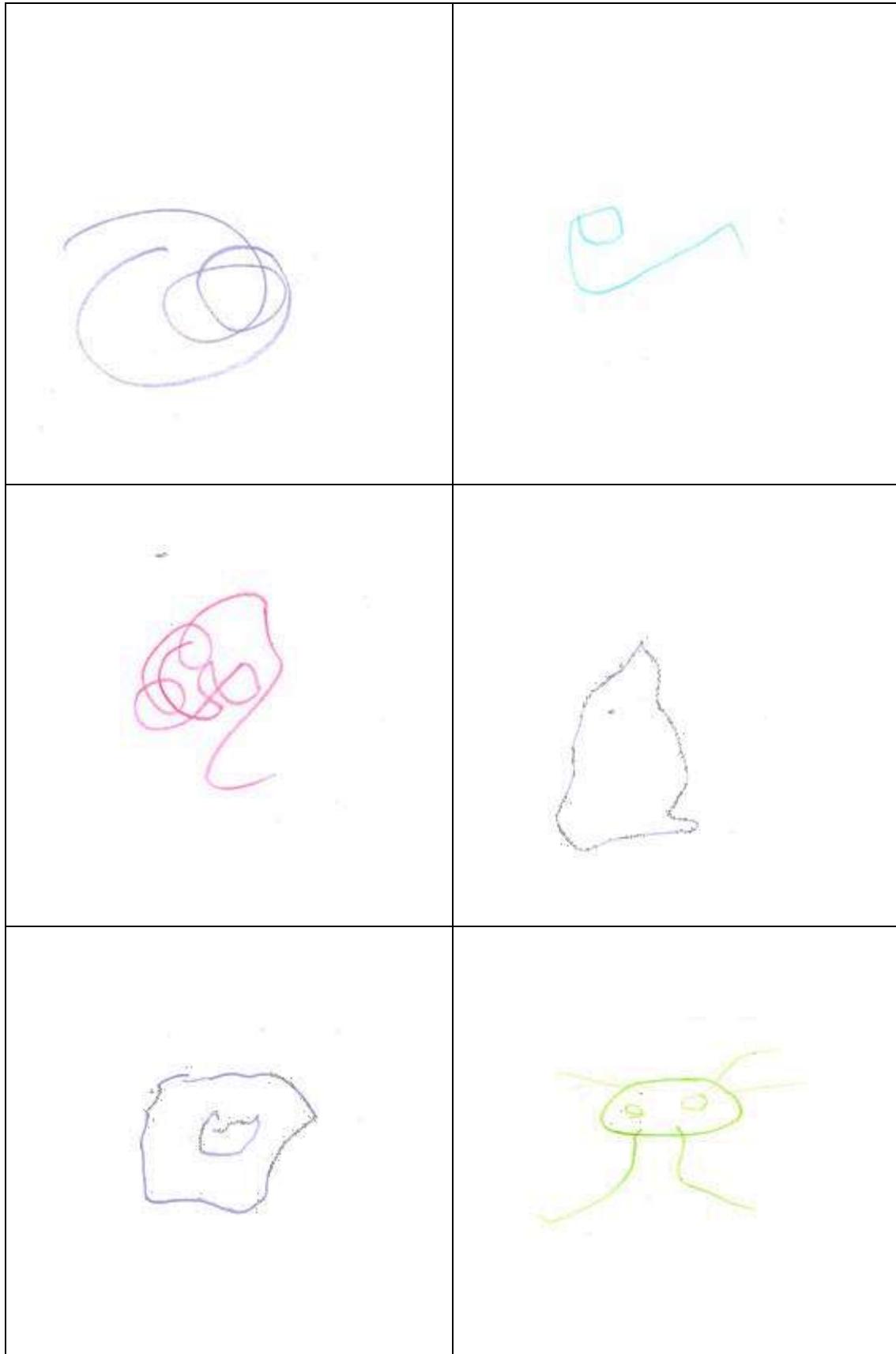
Fase 2 - Composição da estrutura geral de significado - Integração da expressão verbal e não verbal

Aparente experiência de gratificação

Apêndice J

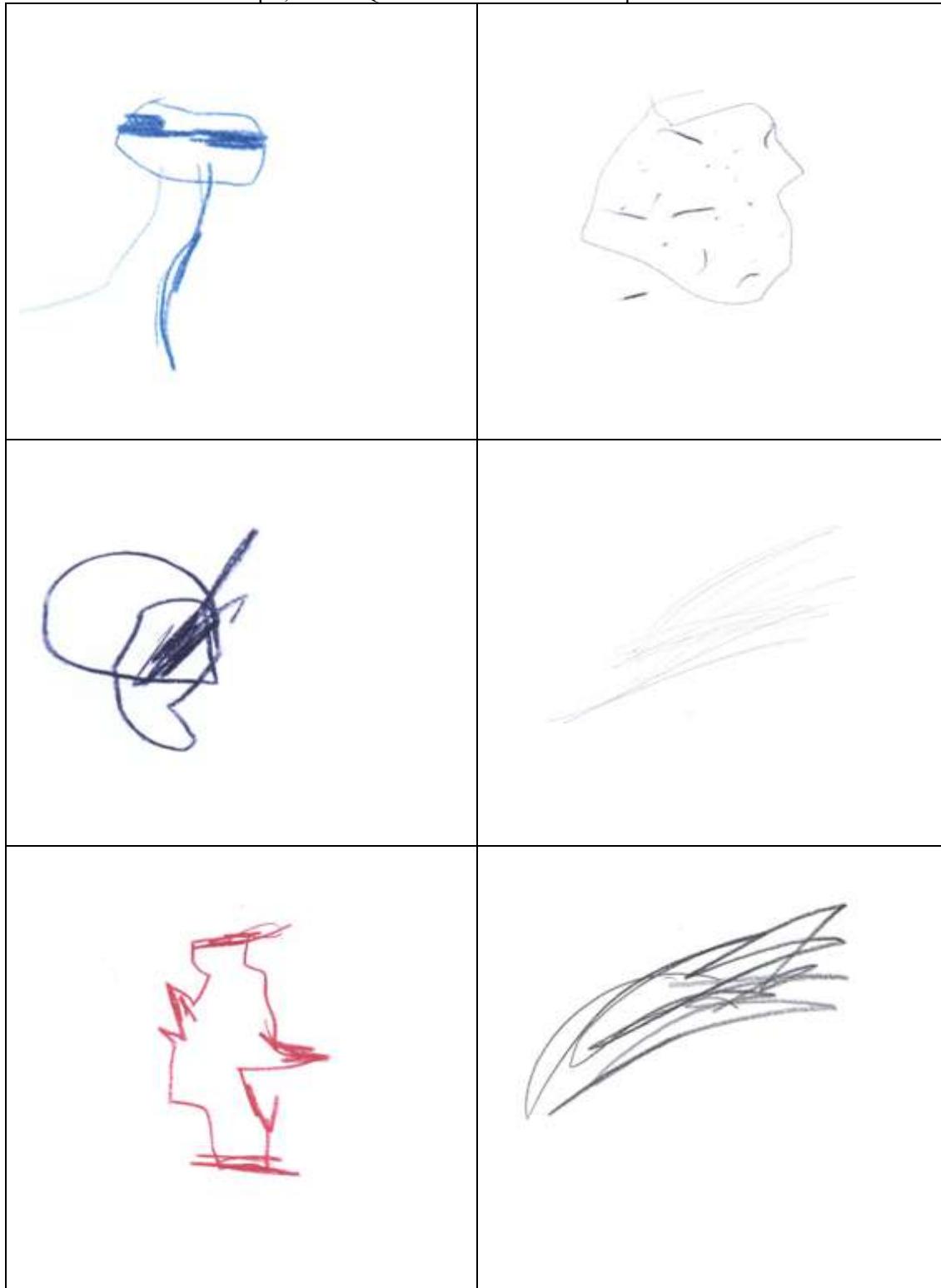
Folha de rosto envelope 1

Desenhos com formas arredondadas e linhas suaves



Apêndice K**Folha de rosto envelope 2**

Desenhos com Pressão no lápis, linhas “Quebradas” e Pontos de Choque



ANEXO

Anexo A

Parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco²

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Titulo da Pesquisa: As Garatujas expressando estados emocionais e a construção de um instrumento de avaliação psicológica

Pesquisador: Evelyn Denisse Felix de Oliveira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03450818.9.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.063.258

Apresentação do Projeto:

Proposta de Construir, validar e estabelecer normatização de um instrumento psicométrico gráfico destinado a avaliar estados emocionais de crianças com faixa etária entre 2 anos e meio e 4 anos. A amostra será composta por 10 crianças com idade entre 2 anos e meio e 4 anos oriundas do Centro de Educação Infantil São Domingos Sávio da UCDB. Para delimitar a amostra será realizado um levantamento de dados junto ao CEI. Serão incluídas na amostra crianças em desenvolvimento típico sem deficiência com faixa etária entre 30 e 48 meses. Não participarão da pesquisa crianças com desenvolvimento atípico, com deficiência e com faixa etária inferior a 30 e superior a 48 meses. Após a delimitação da demanda uma carta será enviada aos pais convidando-lhes para um primeiro contato. Neste primeiro contato será apresentado a proposta da pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido. Neste momento também será realizada uma entrevista com os pais em relação a rotina da criança, sobre as coisas e pessoas que ela gosta e não gosta.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são: Geral: Construir, validar e estabelecer normatização de um instrumento psicométrico gráfico destinado a avaliar estados emocionais de crianças com faixa etária entre 2 anos e meio e 4 anos. Específicos: Realizar estudo sobre a evolução das teorias do desenho; Investigar a metodologia e a normatização de construção de instrumentos pelo psicólogo. Elaborar

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

² Em decorrência da Pandemia de Covid-19, não foi possível executar a pesquisa conforme a proposta inicial. Realizamos apenas a primeira parte do estudo e comunicamos o ocorrido ao comitê de ética. Nenhum impedimento foi apontado e fomos orientadas a, após a conclusão do estudo, enviar o relatório da pesquisa com a descrição da mudança.

Continuação do Parecer: 3.063.258

instrumento psicométrico para avaliação de estados emocionais de crianças de pequenas. Verificar a validade do instrumento construído. Apresentar dados referentes a expressão de estados emocionais de crianças com faixa etária entre 2 anos e meio e 4 anos em desenvolvimento típico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não apresenta riscos. O instrumento em questão poderá desenvolver uma estratégia de avaliação de crianças no estágio da garatua.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para estudos sobre avaliação psicológica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

o colegiado acompanha o voto do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJECTO_1251014.pdf	24/11/2018 00:34:41		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	23/11/2018 13:23:05	Evelyn Denisse Felix de Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	23/11/2018 03:00:16	Evelyn Denisse Felix de Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/11/2018 01:40:17	Evelyn Denisse Felix de Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Tamandaré, 6000	CEP: 79.117-900
Bairro: Jardim Seminário	
UF: MS	Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3723	E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO

Continuação do Parecer: 3.063.258

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 06 de Dezembro de 2018

Assinado por:

Karla de Toledo Cândido Muller
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tamandaré, 6000
Bairro: Jardim Seminário CEP: 79.117-900
UF: MS Município: CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3723 E-mail: cep@ucdb.br