

1120

DM
VEND. 1



ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada

2000/02


DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

Cláudia S. C. Vendinha

**Desenhos e Verbalizações, de Crianças dos 4 aos 6 anos de Idade,
sobre dois Acontecimentos de Vida**

ORIENTADOR: Prof. Doutora Isabel Matta

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

 Instituto Superior de Psicologia Aplicada
C. 1
Centro de
Documentação
Registo: 15664
Data: 01.04.05
Tel.: 21 661 17 50 • bibispa@ispa.pt

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Doutora Isabel Matta,
pela orientação permanente, pelo incentivo e apoio constantes,
assim como pela disponibilidade dispensada ao longo deste trabalho.

Ao Externato Sebastião da Gama, ao jardim de Infância Palmo e Meio,
e suas crianças, pela colaboração prestada!

À Escola Básica do Bocage e Centro de Emprego de Setúbal
pela compreensão demonstrada!

Às minhas colegas de seminário do curso de Mestrado
e em especial à minha amiga Paula Narquel,
pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis,
pela partilha de dúvidas e preocupações!

Ao meu companheiro João, ao meu filho Rodrigo e aos meus pais e irmão,
por todo o amor, carinho e incentivo, assim como por toda a ajuda prestada
sempre que se demonstrou necessário!

Por tudo, muito Obrigada!

ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO	1
II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Conhecimento de Acontecimentos	4
2. Representação de Acontecimentos	6
2.1. A Estrutura Script	7
2.2. A Estrutura Narrativa	10
3. Representação de Acontecimentos e Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico	12
4. A Função Simbólica	13
4.1. Actividades Simbólicas	15
5. A Actividade Gráfica	16
6. O Desenvolvimento da Actividade Gráfica	19
6.1. Os primeiros Grafismos	20
6.2. O Primeiro Desenho Figurativo	20
6.3. A Linguagem e Bifurcação no Desenho	22
6.4. A Justaposição no Desenho	23
6.5. O Verdadeiro Desenho	24
7. Os Elementos Representados nos Desenhos	25
7.1. A Figura Humana	25
7.2. A Casa	26
7.3. A Árvore e os Elementos da Natureza	27
7.4. As Figuras Animais	27
7.5. Os Objectos Motorizados	28
8. O Papel da Linguagem na Actividade	29
9. Problemática e Hipóteses	34
III – METODOLOGIA	39
1. Amostra	39
2. Variáveis	39
3. Procedimento e Instrumento	40
4. Análise e Tratamento dos dados	40
4.1. Análise da Complexidade Gráfica	40
4.1.1. Análise de Apreciação Geral dos Desenhos	42
4.1.2. Análise das Garatujas	42
4.1.3. Análise dos Vários Elementos Representados nos Desenhos	43
4.1.4. Análise dos Elementos Característicos dos Acontecimentos	48
4.2. Análise da Complexidade Linguística	49

4.2.1. Análise das Verbalizações Espontâneas	50
4.2.1.1. Categorias de Enunciados de Auto-Percepção	51
4.2.1.2. Categorias de Enunciados Reguladores da Acção	51
4.2.1.3. Categorias de Enunciados Dirigidos ao Experimentador	53
4.2.2. Análise das Verbalizações Induzidas pelo Experimentador	54
4.2.3. Análise da Complexidade do Discurso	55
4.3. Tratamento Estatístico dos Dados	56
IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	57
1. Resultados da Análise dos Desenhos	57
1.1. Resultados da Análise dos Desenhos do Grupo de Crianças de 4 Anos	58
1.1.1. Apreciação Geral dos Desenhos	58
1.1.2. Garatujas	59
1.1.3. Elementos Representados nos Desenhos	60
1.1.3.1. O Elemento "Figura Humana"	62
1.1.3.2. O Elemento "Casa"	62
1.1.3.3. O Elemento "Árvore"	63
1.1.3.4. O Elemento "Figura Animal"	63
1.1.3.5. Os "Elementos da Natureza"	64
1.1.3.6. O Elemento "Objectos Motorizados"	65
1.1.4. Elementos Característicos dos Acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Anos"	65
1.2. Resultados da Análise dos Desenhos do Grupo de Crianças de 5 Anos	66
1.2.1. Apreciação Geral dos Desenhos	66
1.2.2. Garatujas	67
1.2.3. Elementos Representados nos Desenhos	67
1.2.3.1. O Elemento "Figura Humana"	69
1.2.3.2. O Elemento "Casa"	70
1.2.3.3. O Elemento "Árvore"	70
1.2.3.4. O Elemento "Figura Animal"	71
1.2.3.5. Os "Elementos da Natureza"	72
1.2.3.6. O Elemento "Objectos Motorizados"	72
1.2.4. Elementos Característicos dos Acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Anos"	73
1.3. Resultados da Análise Inter-Grupo de Idade: Acontecimento "Dia de Escola"	73
1.3.1. Apreciação Geral dos Desenhos	73
1.3.2. Garatujas	75
1.3.3. Elementos Representados nos Desenhos	76
1.3.3.1. O Elemento "Figura Humana"	77
1.3.3.2. O Elemento "Casa"	78

1.3.3.3. O Elemento "Árvore"	78
1.3.3.4. O Elemento "Figura Animal"	79
1.3.3.5. Os Elementos da "Natureza"	80
1.3.3.6. O Elemento "Objectos Motorizados"	80
1.3.4. Elementos Característicos do Acontecimento "Dia de Escola"	81
1.4. Resultados da Análise Inter-Grupo de Idade: Acontecimento "Festa de Anos"	82
1.4.1. Apreciação Geral dos Desenhos	82
1.4.2. Garatujas	83
1.4.3. Elementos Representados nos Desenhos	84
1.4.3.1. O Elemento "Figura Humana"	85
1.4.3.2. O Elemento "Casa"	86
1.4.3.3. O Elemento "Árvore"	87
1.4.3.4. O Elemento "Figura Animal"	87
1.4.3.5. Os Elementos da "Natureza"	88
1.4.3.6. O Elemento "Objectos Motorizados"	88
1.4.4. Elementos Característicos do Acontecimento "Festa de Anos"	89
2. Resultados da Análise das Verbalizações	90
2.1. Resultados da Análise das Verbalizações do Grupo de Crianças de 4 Anos	92
2.1.1. Verbalizações Espontâneas	92
2.1.1.1. Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Dia de Escola"	93
2.1.1.2. Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Festa de Anos"	95
2.1.1.3. Verbalizações Espontâneas nos dois Acontecimentos	96
2.1.1.3.1. Enunciados de Auto-Percepção	95
2.1.1.3.2. Enunciados de Regulação da Acção	97
2.1.1.3.3. Enunciados Dirigidos ao Experimentador	98
2.1.1.3.4. Momento das Verbalizações Espontâneas: Antes, Durante e Depois	100
2.1.1.3.4.1. Momento das Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Dia de escola"	101
2.1.1.3.4.2. Momento das Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Festa de Anos"	101
2.1.1.3.4.3. Momento das Verbalizações Espontâneas nos dois Acontecimentos	102
2.1.2. Verbalizações Finais Induzidas pelo Experimentador	103
2.1.2.1. Verbalizações Induzidas no Acontecimento "Dia de Escola"	104
2.1.2.2. Verbalizações Induzidas no Acontecimento "Festa de Anos"	104
2.2. Resultados da Análise das Verbalizações do Grupo de Crianças de 5 Anos	105
2.2.1. Verbalizações Espontâneas	105
2.2.1.1. Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Dia de Escola"	106
2.2.1.2. Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Festa de Anos"	107
2.2.1.3. Verbalizações Espontâneas nos dois Acontecimentos	108

2.2.1.3.1. Enunciados de Auto-Percepção	109
2.2.1.3.2. Enunciados de Regulação da Acção	110
2.2.1.3.3. Enunciados Dirigidos ao Experimentador	113
2.2.1.3.4. Momento das Verbalizações Espontâneas: Antes, Durante e Depois	114
2.2.1.3.4.1. Momento das Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "D. Escola"	114
2.2.1.3.4.2. Momento das Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "F. Anos"	115
2.2.1.3.4.3. Momento das Verbalizações Espontâneas nos dois Acontecimentos	115
2.2.2. Verbalizações Finais Induzidas pelo Experimentador	116
2.2.2.1. Verbalizações Induzidas no Acontecimento "Dia de Escola"	117
2.2.2.2. Verbalizações Induzidas no Acontecimento "Festa de Anos"	117
2.3. Resultados da Análise Inter-Grupo de Idade: Acontecimento "Dia de Escola"	118
2.3.1. Verbalizações Espontâneas	118
2.3.1.1. Enunciados de Auto-Percepção	121
2.3.1.2. Enunciados de Regulação da Acção	122
2.3.1.3. Enunciados Dirigidos ao Experimentador	124
2.3.1.4. Momento das Verbalizações Espontâneas: Antes, Durante e Depois	125
2.3.2. Verbalizações Finais Induzidas pelo Experimentador	126
2.4. Resultados da Análise Inter-Grupo de Idade: Acontecimento "Festa de Anos"	127
2.4.1. Verbalizações Espontâneas	127
2.4.1.1. Enunciados de Auto-Percepção	129
2.4.1.2. Enunciados de Regulação da Acção	130
2.4.1.3. Enunciados Dirigidos ao Experimentador	132
2.4.1.4. Momento das Verbalizações Espontâneas: Antes, Durante e Depois	133
2.4.2. Verbalizações Finais Induzidas Pelo Experimentador	134
3. Resultados da Análise da Complexidade dos Discursos	135
3.1. Complexidade dos Discursos no Grupo de 4 Anos	136
3.2. Complexidade dos Discursos no Grupo de 5 Anos	136
3.3. Comparação da Complexidade dos Discursos nos dois Grupos de Idade	136
V - DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXOS	
Anexo A: Grelha Inicial de Análise da Complexidade Gráfica	
Anexo B: Exemplar de Dois Tipos de Desenho e Respective Protocolos	

Lista de Quadros

Quadro nº 1 - Caracterização das Categorias de Análise de Apreciação geral	42
Quadro nº 2 - Categorias de Análise das Garatujas	43
Quadro nº 3 - Categorias de Análise do Elemento "Figura Humana"	44
Quadro nº 4 - Categorias de Análise do Elemento "Casa"	45
Quadro nº 5 - Categorias de Análise do Elemento "Árvore"	45
Quadro nº 6 - Categorias de Análise do Elemento "Figura Animal"	46
Quadro nº 7 - Categorias de Análise do Elemento "Natureza"	47
Quadro nº 8 - Categorias de Análise do Elemento "Objectos Motorizados"	47
Quadro nº 9 - Categorias de Análise das Características do Acontecimento "Dia de Escola"	48
Quadro nº 10 - Categorias de Análise das Características do Acontecimento "Uma Festa de Anos"	49
Quadro nº 11 - Categorias de Análise das Verbalizações Espontâneas	50
Quadro nº 12 - Caracterização da Categoria de Enunciados de Auto-Percepção	51
Quadro nº 13 - Caracterização da Categoria de Enunciados Referentes ao Desenho	52
Quadro nº 14 - Caracterização da Categoria de Enunciados Referentes ao Acto Gráfico	53
Quadro nº 15 - Caracterização da Categoria de Enunciados Dirigidos ao Experimentador	54
Quadro nº 16 - Caracterização da Categoria de Enunciados Induzidos pelo Experimentador	54
Quadro nº 17 - Dados de Apreciação Geral dos Desenhos	58
Quadro nº 18 - Médias da análise das garatujas	59
Quadro nº 19 - Dados da análise de todos os elementos representados nos desenhos	60
Quadro nº 20 - Dados da análise do elemento "Figura Humana"	62
Quadro nº 21 - Dados da análise do elemento "Casa"	62
Quadro nº 22 - Dados da análise do elemento "Árvore"	63
Quadro nº 23 - Dados da análise do elemento "Figura Animal"	63
Quadro nº 24 - Dados da análise dos "Elementos da Natureza"	64
Quadro nº 25 - Dados da análise do elemento "Objectos Motorizados"	65
Quadro nº 26 - Dados da análise dos "Elementos Característicos dos Acontecimentos"	65
Quadro nº 27 - Dados da Apreciação Geral dos Desenhos	66
Quadro nº 28 - Dados da análise de todos os elementos representados nos desenhos	68
Quadro nº 29 - Dados da análise do elemento "Figura Humana"	69
Quadro nº 30 - Dados da análise do elemento "Casa"	70
Quadro nº 31 - Dados da análise do elemento "Árvore"	70
Quadro nº 32 - Dados da análise do elemento "Figura Animal"	71
Quadro nº 33 - Dados da análise dos "Elementos da Natureza"	72
Quadro nº 34 - Dados da análise do elemento "Objectos Motorizados"	72
Quadro nº 35 - Dados da análise dos "Elementos Característicos dos Acontecimentos"	73
Quadro nº 36 - Dados da Apreciação Geral dos Desenhos	74
Quadro nº 37 - Médias da análise das garatujas	75
Quadro nº 38 - Dados da análise de todos os elementos representados nos desenhos	76
Quadro nº 39 - Dados da análise do elemento "Figura Humana"	77
Quadro nº 40 - Dados da análise do elemento "Casa"	78
Quadro nº 41 - Dados da análise do elemento "Árvore"	78
Quadro nº 42 - Dados da análise do elemento "Figura Animal"	79
Quadro nº 43 - Dados da análise dos "Elemento da Natureza"	80
Quadro nº 44 - Dados da análise do elemento "Objectos Motorizados"	80
Quadro nº 45 - Dados da análise dos Elementos Característicos do Acontecimento "Dia de Escola"	81
Quadro nº 46 - Dados da Apreciação Geral dos Desenhos	82
Quadro nº 47 - Médias da análise das garatujas	83
Quadro nº 48 - Dados da análise de todos os elementos representados nos desenhos	84
Quadro nº 49 - Dados da análise do elemento "Figura Humana"	85
Quadro nº 50 - Dados da análise do elemento "Casa"	86
Quadro nº 51 - Dados da análise do elemento "Árvore"	87
Quadro nº 52 - Dados da análise do elemento "Figura Animal"	87

Quadro nº 53 - Dados da análise dos "Elementos da Natureza"	88
Quadro nº 54 - Dados da análise do elemento "Objectos Motorizados"	88
Quadro nº 55 - Dados da análise dos Elementos Característicos do Acontecimento "Festa de Anos"	89
Quadro nº 56 - Valores e percentagem de verbalizações referidas para cada categoria	93
Quadro nº 57 - Enunciados de Auto-Percepção	97
Quadro nº 58 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho	98
Quadro nº 59 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Acto Gráfico	99
Quadro nº 60 - Enunciados Dirigidos ao Experimentador	100
Quadro nº 61 - Distribuição das verbalizações pelos vários momentos da tarefa	101
Quadro nº 62 - Valores e percentagem de verbalizações referidas para cada categoria	106
Quadro nº 63 - Enunciados de Auto-Percepção	109
Quadro nº 64- Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho	111
Quadro nº 65 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Acto Gráfico	112
Quadro nº 66 - Enunciados Dirigidos ao Experimentador	113
Quadro nº 67 - Distribuição das verbalizações pelos vários momentos da tarefa	114
Quadro nº 68 - Total de enunciados referidos para cada categoria	119
Quadro nº 69 - Enunciados de Auto-Percepção	121
Quadro nº 70 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho	122
Quadro nº 71 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Acto Gráfico	123
Quadro nº 72 - Enunciados Dirigidos ao Experimentador	124
Quadro nº 73 - Distribuição das verbalizações pelos vários momentos da tarefa	125
Quadro nº 74 - Total de enunciados referidos para cada categoria	128
Quadro nº 75 - Enunciados de Auto-Percepção	129
Quadro nº 76 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho	131
Quadro nº 77 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Acto Gráfico	131
Quadro nº 78 - Total de Enunciados Dirigidos ao Experimentador	132
Quadro nº 79 - Distribuição das verbalizações pelos vários momentos da tarefa	123
Quadro nº 80 - Níveis de Complexidade do Discurso	134

Lista de Gráficos

Gráfico nº 1 - Valores Totais do número de Elementos Representados nos Desenhos	60
Gráfico nº 2 - Percentagem da média total da Análise Qualitativa	61
Gráfico nº 3 - Valores Totais do número de Elementos Representados nos Desenhos	68
Gráfico nº 4 - Percentagem da média total da Análise Qualitativa	68
Gráfico nº 5 - Valores Totais do número de Elementos Representados nos Desenhos	76
Gráfico nº 6 - Percentagem da média total da Análise Qualitativa	77
Gráfico nº 7 - Valores Totais do número de Elementos Representados nos Desenhos	84
Gráfico nº 8 - Percentagem da média total da Análise Qualitativa	85
Gráfico nº 9 - Total de verbalizações espontâneas emitidas ao longo da tarefa gráfica	90
Gráfico nº 10 - Total de verbalizações induzidas pelo experimentador	91
Gráfico nº 11 - Percentagens do total de verbalizações espontâneas nos dois acontecimentos	92
Gráfico nº 12 - Percentagem de verbalizações distribuídas pelas categorias principais	93
Gráfico nº 13 - Percentagem de verbalizações Reguladoras da Acção distribuídas pelas categorias Desenho e Acto Gráfico	94
Gráfico nº 14 - Percentagem de verbalizações distribuídas pelas categorias principais	95
Gráfico nº 15 - Percentagem de verbalizações Reguladoras da Acção distribuídas pelas categorias (Desenho e Acto Gráfico)	95
Gráfico nº 16 - Distribuição das verbalizações pelas categorias principais	96
Gráfico nº 17 - Total de enunciados de Regulação da Acção	98
Gráfico nº 18 - Comparação das verbalizações nos vários momentos da tarefa	102
Gráfico nº 19 - Total de verbalizações Induzidas pelo Experimentador	103
Gráfico nº 20 - Percentagem de verbalizações Induzidas pelo Experimentador no acontecimento "Dia de Escola"	104
Gráfico nº 21 - Percentagem de verbalizações Induzidas pelo Experimentador no acontecimento "Festa de Anos"	104
Gráfico nº 22 - Percentagens do total de verbalizações espontâneas nos dois acontecimentos	105
Gráfico nº 23 - Percentagens de verbalizações distribuídas pelas categorias principais	106
Gráfico nº 24 - Percentagem de verbalizações Reguladoras da Acção distribuídas pelas categorias Desenho e Acto Gráfico	107
Gráfico nº 25 - Percentagens de verbalizações distribuídas pelas categorias principais	107
Gráfico nº 26 - Percentagem de verbalizações Reguladoras da Acção distribuídas pelas categorias Desenho e Acto Gráfico	108
Gráfico nº 27 - Distribuição das verbalizações pelas categorias principais	108
Gráfico nº 28 - Total de enunciados de Regulação da Acção	110
Gráfico nº 29 - Comparação das verbalizações nos vários momentos da tarefa	115
Gráfico nº 30 - Total de verbalizações Induzidas pelo Experimentador	116
Gráfico nº 31 - Percentagem de verbalizações Induzidas pelo Experimentador no acontecimento "Dia de Escola"	117
Gráfico nº 32 - Percentagem de verbalizações Induzidas pelo Experimentador no acontecimento "Festa de Anos"	117
Gráfico nº 33 - Percentagem de verbalizações Espontâneas nos dois grupos de idade	119
Gráfico nº 34 - Total de verbalizações espontâneas nas categorias principais	120
Gráfico nº 35 - Total de enunciados de Regulação da Acção	122
Gráfico nº 36 - Comparação das verbalizações nos vários momentos da tarefa	125
Gráfico nº 37 - Total de verbalizações Induzidas pelo Experimentador	126
Gráfico nº 38 - Percentagem de verbalizações Espontâneas nos dois grupos de idade	127
Gráfico nº 38 - Percentagem de verbalizações Espontâneas nos dois grupos de idade	129
Gráfico nº 40 - Total de enunciados de Regulação da Acção	130
Gráfico nº 41 - Comparação das verbalizações nos vários momentos da tarefa	133
Gráfico nº 42 - Total de verbalizações Induzidas pelo Experimentador	134

RESUMO

Tendo por base investigações recentes, no âmbito do quadro teórico de K. Nelson sobre a representação geral de acontecimentos e desenvolvimento cognitivo e linguístico, assim como investigações acerca da evolução da actividade gráfica infantil e sobre a função da linguagem na actividade, o presente estudo, pretende verificar de que forma a idade e a familiaridade e estruturação temporal de acontecimentos rotineiros, poderão influenciar a complexidade de produções gráficas e de relatos do ponto de vista linguístico.

De forma a que este objectivo fosse alcançado, tomou-se por base o paradigma da produção de *scripts*, no intuito de se poder comparar a performance de crianças de 4 e 5 anos numa tarefa de produção de desenhos e relatos do conteúdo dos mesmos, para dois tipos de acontecimentos previamente seleccionados: "Um dia de Escola" e "Uma festa de Aniversário".

A amostra constituída por 64 crianças com idades entre os 4 e os 6 anos, distribui-se por dois grupos: 4 anos e 5 anos.

Esperava-se então que, as crianças mais novas produzissem desenhos menos complexos e evoluídos graficamente do que as crianças mais velhas, e que este efeito fosse sobretudo visível no acontecimento "Festa de Anos" por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente.

Aguardava-se também, que as crianças mais novas verbalizassem mais durante a execução dos desenhos, sobretudo enunciados reguladores da acção, principalmente no acontecimento "Festa de Anos" por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente, enquanto que as crianças mais velhas verbalizassem mais enunciados antes (planificação) e depois (avaliação) do desenho, principalmente no acontecimento "Dia de Escola", por se tratar de um acontecimento mais familiar e estruturado temporalmente.

Esperava-se ainda, que as crianças mais novas emitissem mais enunciados de descrição/etiquetagem para explicarem os seus desenhos, principalmente na explicação dos desenhos sobre a "Festa de Anos" por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente, enquanto que as crianças mais velhas emitissem mais enunciados de acção/acontecimento, principalmente na explicação dos desenhos relativos ao "Dia de Escola", por se tratar de um acontecimento mais familiar e estruturado temporalmente.

Por último, previa-se que os relatos para explicar os desenhos se manifestassem menos complexos do ponto de vista linguístico nas crianças mais novas do que nas crianças mais velhas, principalmente no acontecimento "Festa de Anos", por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente;

Os dados analisados segundo as grelhas construídas foram sujeitos a um tratamento estatístico. Ao comparar as categorias, quer para cada tipo de acontecimento, quer para comparar pares de categorias entre os dois acontecimentos para um grupo de idade, foi utilizado o teste Wilcoxon. Para realizar uma comparação entre os dois grupos de idade, foi utilizado o teste Mann-Whitney.

Os resultados obtidos, demonstraram que a idade das crianças e a familiaridade e estrutura dos acontecimentos influenciaram a complexidade das produções gráficas.

Constatou-se que as crianças de ambos os grupos verbalizaram mais enunciados durante a execução dos desenhos e de regulação da acção em ambos os acontecimentos. No entanto, no grupo de crianças mais velhas verificaram-se mais enunciados de antecipação durante a execução do desenho e enunciados dirigidos ao experimentador no acontecimento "Dia de Escola", comparativamente ao acontecimento "Festa de Anos".

Relativamente ao tipo de enunciados emitidos para explicar os desenhos, verificou-se que as crianças mais novas verbalizaram mais enunciados do tipo descrição/etiquetagem enquanto que as crianças mais velhas verbalizam mais enunciados de tipo acção/acontecimento, sendo este último, sobretudo visível no que diz respeito ao acontecimento "Dia de Escola".

A complexidade do discurso linguístico, é influenciado pela idade, embora não se tenham encontrado diferenças entre os dois tipos de acontecimento.

Palavras-Chave: representação de acontecimentos, desenvolvimento cognitivo-linguístico, desenvolvimento da actividade gráfica, função reguladora da linguagem.

I - INTRODUÇÃO

Várias investigações têm vindo a ser realizadas sobre as Representações de Acontecimentos, partindo da premissa de que é possível um maior conhecimento do funcionamento e desenvolvimento cognitivo das crianças, já que essas representações estão na base de um pensamento esquemático (Nelson, 1986).

Estas representações gerais de acontecimentos são adquiridas através de vivências de acontecimentos sociais, por que passam crianças e adultos.

Shank e Abelson (1977), referem que é na forma de *script* que a representação de acontecimentos primeiramente se organiza. Neste tipo de esquema as acções dos acontecimentos encontram-se relacionadas causal e temporalmente, de forma muito análoga à estruturação desses acontecimentos no mundo real (Nelson, 1986).

Nelson e colaboradores (1986), nos trabalhos que realizaram sobre o conhecimento de eventos familiares, verificaram que as crianças de idade pré-escolar apresentam, desde muito cedo, competências a nível do desenvolvimento cognitivo e linguístico, contradizendo alguns autores que durante muito tempo consideraram a inexistência destas competências em idades tão precoces.

Os estudos efectuados por estes autores, demonstraram ainda que, à medida que as crianças vão experienciando um número cada vez maior de acontecimentos, as representações gerais desses acontecimentos evoluem, tornando-se cada vez mais organizadas e estruturadas, isto é, mais complexas.

Assim, a familiaridade com um determinado acontecimento e a idade são factores importantes que influenciam, tanto a quantidade de episódios específicos relatados pelas crianças, como a precisão dos mesmos (Hudson & Nelson, 1983).

Outro factor que é necessário ter em conta no processo de análise das representações de acontecimentos, é a estrutura temporal e causal dos próprios acontecimentos. Hudson e Nelson (1983), verificaram que as crianças apresentam relatos mais precisos e com actos mais sequenciados de um acontecimento, quando este lhes é familiar e cuja estrutura é invariante a nível temporal. Estes factores permitem, então, a complexificação e flexibilização gradual das respectivas representações que, por sua vez, facilitarão o uso de termos linguísticos mais complexos.

Nelson e colaboradores (1986), verificaram que, o conhecimento dos acontecimentos têm um efeito significativo na memória, na aquisição da linguagem e no processamento do

discurso. Constataram que as crianças mais velhas recorrem com mais frequência a partículas de articulação (e, mas, quando, depois, a seguir) e descrevem mais pormenores nas suas verbalizações. As alterações que ocorrem ao nível das representações de acontecimentos, ao longo do processo de desenvolvimento da criança, concorrem para a complexificação da linguagem (Lucariello, Kyratzis & Engel, 1986).

Este efeito relativamente à aprendizagem e complexificação da linguagem, pode também ser encontrado numa outra actividade simbólica não verbal, como o desenho. Vygotsky (1934/1979), considerou que a função dos símbolos, sejam eles a linguagem, o jogo ou o desenho, têm uma função comunicativa, daí que a sua origem esteja dependente não apenas do desenvolvimento cognitivo, mas também do desenvolvimento social.

Callaghan (1999), considera que o desenvolvimento da actividade gráfica é, tal como no sistema simbólico verbal, facilitado pela aprendizagem social.

Considera-se assim que, à medida que a criança vai crescendo, vai sendo detentora de um número cada vez maior de informação que acompanhará os seus desenhos e os fará evoluir, quer em quantidade de pormenores, quer em qualidade (Luquet, 1969; Freinet, 1977).

A intenção da criança em representar num desenho os objectos reais, com todos os elementos e pormenores, faz com que a explicação verbal complete o seu desenho, como as relações existentes entre os vários esquemas representados e mesmo as cenas que não foi possível desenhar (Deleau, 1990).

A preocupação crescente em aumentar a quantidade e qualidade de informação que possa ser transmitida pelo desenho ou pelos enunciados verbais, assemelha-se ao que acontece com o discurso, que possui funções comunicativas, informativas e narrativas (Matta, 2001).

Sendo o desenho considerado por vários autores, um verdadeiro sistema representativo, poderá ser utilizado, paralelamente com outros sistemas, para aceder às representações internas das crianças (Fayol, Barrouillet & Chevrot, 1995; Mandler, 1983; Picard & Vinter, 1999).

O processo de complexificação da linguagem pode ser observado também na evolução dos desenhos. Estudos têm apontado para o facto das crianças começarem por nomear os objectos por si desenhados, aquando solicitação por parte do adulto, facto este devido à inexistência de uma intenção a priori (Luquet, 1969). Aos 4 anos de idade a experiência verbal é essencialmente uma denominação (Lurçat, 1974). Com mais idade, com a crescente informação sobre a realidade e com a pressão social para que expliquem os seus desenhos, as crianças começam a construir histórias relacionadas com os seus grafismos (Freinet, 1977).

A linguagem descritiva relacionada com os conteúdos gráficos cumpre, para além da função de completar a informação não suficientemente expressa no desenho e de comunica-la aos outros, outras funções, nomeadamente a de regulação, de guia da actividade gráfica. Autores como Vygotsky (1934/1979), e Luria (1979/1984), concentrando-se nesta função da linguagem, consideraram que as verbalizações das crianças emitidas durante a realização de uma tarefa, são inicialmente audíveis (fala para si ou egocêntrica) e que progressivamente vão sendo interiorizadas, surgindo cada vez menos verbalizações nas crianças mais velhas.

Investigações posteriores, sobre o papel da linguagem na actividade, verificaram a existência de outras funções, como a de planificação, manutenção da atenção, e de avaliação (Frauenglass & Díaz, 1987; Luque, 1987, 1991; Ramírez, 1991).

É com base nos pressupostos destes e outros autores que surge o projecto deste estudo, pretendendo no entanto colaborar com mais informações, nomeadamente verificar se ao nível das produções gráficas, tal como se tem constatado noutros estudos ao nível da linguagem, se observam maiores competências por parte das crianças quando se trata de acontecimentos que são mais familiares e estruturados. Sustenta-se ainda, que a linguagem possa exercer uma função reguladora da actividade gráfica, mais particularmente ao nível do acontecimento familiar e estruturado e nas crianças mais velhas.

O objectivo desta investigação será analisar as produções gráficas e linguísticas de crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos e comparar as produções relativas a um acontecimento familiar e estruturado (Um dia de escola) com as produções relativas a um acontecimento menos familiar e estruturado (Uma festa de aniversário).

Como tal, espera-se verificar com esta investigação, a influência da idade e do tipo de acontecimento relativamente à: complexidade das produções gráficas; forma como as verbalizações surgem associadas ao desenho (função que a linguagem pode exercer relativamente à actividade gráfica) e; complexidade dos relatos linguísticos.

II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Conhecimento de Acontecimentos

O desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças em idade pré-escolar tem sido alvo de interesse de vários investigadores ao longo de décadas.

Os estudos realizados por Piaget, desde os anos 50, vieram contribuir para o avançar de investigações posteriores. No entanto, os seus pressupostos teóricos estavam demasiado centrados no sujeito e na sua relação com os objectos, e desprovidos de relevância do contexto social. Pelo que, as investigações posteriores começaram a afastar-se da teoria Piagetiana e a centrarem-se mais numa abordagem social.

Vygotsky (1934/1979), foi dos primeiros autores a enfatizar a importância do contexto social além do sujeito e objecto. Este autor argumenta que, a cultura é responsável na definição das actividades cognitivas que são indispensáveis para obtenção de objectivos significativos nessa actividade cognitiva e também no aparecimento do desenvolvimento intelectual dentro do contexto sociocultural (Hudson & Fivush, 1990).

Bruner (1990), é outro autor a centrar as suas teses teóricas e empíricas numa abordagem contextualizada e social, defendendo a importância que a cultura representa para o desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Também Rogoff (1990), considera crucial o ambiente sociocultural para o desenvolvimento cognitivo da criança e defende que o conhecimento e aptidões surgem na criança através da sua participação activa nas actividades estruturadas socialmente, ou seja, através das suas relações com os progenitores, outros adultos e crianças.

Brazelton (1992), afirma que as crianças nascem com capacidades para iniciarem e estabelecerem ligações com a mãe, ou seja, com uma disponibilidade para interagir no mundo social.

No seguimento destes pressupostos teóricos, Matta (1999), refere a precocidade com que os bebés observam e interagem em situações mais ou menos rotinizadas, esforçando-se por compreender o mundo social. É na participação activa em experiências sociais rotineiras que são construídas as significações partilhadas.

Vários autores (Bruner, 1983; Deleau, 1990; Mandler, 1983; Nelson, 1985, 1986; Schank & Abelson, 1977; Schnewly & Golfield, 1983; citados por Matta, 2001) verificaram que desde o primeiro ano de vida, o bebé começa a elaborar um conhecimento sobre cenas e

acontecimentos que lhe permite ir progressivamente reconhecendo e criando expectativas sobre objectos e contextos sociais.

As primeiras formas de representação no bebé dependem das suas capacidades precoces de discriminação sensorial, mas resultam do carácter repetitivo das vivências quotidianas e das interacções do bebé com o adulto (Bruner, 1983^a; Stern, 1993; citados por Matta, 2001).

Tendo em conta estes pressupostos, a tradicional avaliação das competências das crianças através de tarefas de categorização, classificação, seriação ou mesmo acerca dos seus conhecimentos dos objectos e relações entre eles, deixa de fazer sentido.

Numa nova linha de investigação, Nelson e colaboradores (1986), propuseram-se estudar o desenvolvimento cognitivo das crianças através do que elas conhecem e sabem. Questionaram as crianças relativamente ao que elas sabiam sobre acontecimentos familiares e rotinas do seu dia a dia, procedendo a uma análise dos relatos das crianças, de forma a verificar como estava estruturado esse conhecimento e que mudanças se evidenciavam com a idade e a experiência.

Estes autores partiram do conhecimento de acontecimentos familiares, visto que, contêm em si mesmos objectos e relações entre eles, com a vantagem de serem dinâmicos e terem lugar através do tempo. Os acontecimentos envolvem pessoas numa determinada actividade, agindo com objectos específicos e interagindo com outras pessoas para um objectivo comum.

Qualquer acontecimento se processa de acordo com uma sequência temporal e causal, pode estar organizado hierarquicamente e nele podem estar incluídas actividades, que por sua vez também podem ser consideradas acontecimentos.

Nelson e colaboradores (1986), defendem que as estruturas do conhecimento baseadas nos acontecimentos são a primeira forma de conhecimento das crianças e que é a partir daqui que se desenvolve o conhecimento de categorias e de classes de objectos, ou seja, as taxonomias. Quer isto dizer que, quando a criança adquire uma representação geral de um determinado acontecimento, ela conhece as variáveis que combinam com esse mesmo acontecimento.

2. Representação de Acontecimentos

As representações de acontecimentos referem-se à forma como os conhecimentos dos acontecimentos são estruturados no pensamento da criança. Estas, dependem e devêm da participação da criança no mundo envolvente (Nelson et al., 1986).

Nelson e colaboradores (1986), consideram que o que as crianças conhecem de uma vivência e a forma como esse conhecimento é integrado no sistema geral de conhecimento, é um factor de desenvolvimento cognitivo.

Para estes autores, a representação de acontecimentos constitui-se como o ponto central para o pensamento tanto das crianças como dos adultos. Defendem mesmo que, tais representações podem ser o único meio através do qual é possível aceder à estrutura do pensamento das crianças mais novas, visto que o seu conhecimento é inicialmente adquirido através das interacções com o mundo envolvente. Como tal, as representações de acontecimentos vão ganhando uma importância crescente no estudo e compreensão do funcionamento cognitivo dos sujeitos.

Os vários estudos realizados por Nelson e seus colaboradores (1986), demonstraram que o conhecimento geral de acontecimentos familiares, nas crianças em idade pré-escolar, possui uma estrutura bem organizada e apresenta-se sob a forma de *Representações Gerais de Acontecimentos*. Estas constituem as primeiras representações organizadas esquematicamente a nível espacial e temporal que definem sequências de acções e actores para acontecimentos familiares.

A partir de uma análise cuidada das verbalizações das crianças de idade pré-escolar relativamente a experiências rotineiras quotidianas, Matta (2001), constata que desde muito cedo o conhecimento que elas têm sobre o mundo é amplo e também estruturado. Verificando-se ainda que entre os 2 e os 5-6 anos de idade, a criança enriquece de forma significativa a informação representada sobre o conhecimento de experiências quotidianas.

Segundo Mandler (1983) o esquema de um acontecimento pode ser definido como uma representação hierarquizada, temporal, organizada, de sequências de acontecimentos ou como um conjunto de expectativas sobre aquilo que irá acontecer e quando irá acontecer numa determinada situação.

As representações esquemáticas de acontecimentos têm por vezes uma estrutura semelhante à das situações reais. Estas advêm de experiências rotineiras, que se repetem segundo a mesma sequência e em contextos espacio-temporais semelhantes. Este tipo de representações foram objecto de estudo de Schank e Abelson (1977), pelo nome de *scripts*.

2.1. A Estrutura Script

Schank e Abelson (1977), consideram que é na forma de script que a representação de acontecimentos primeiramente se organiza.

Nelson e colaboradores (1986), apoiam a ideia de Schank e Abelson (1977), de que a forma como os acontecimentos se estruturam nos scripts, é muito semelhante à forma como esses mesmos acontecimentos se estruturam no mundo real.

Os autores Schank e Abelson (1977), definiram a noção de script, como sendo uma sequência ordenada de acções relacionadas com um contexto espacio-temporal específico, e organizadas em torno de um objectivo. Os scripts descrevem os actores, as acções e os acessórios utilizados, de forma a que em circunstâncias particulares os objectivos sejam atingidos.

A estrutura de um script tem como elementos base as acções e a relação causal e temporal entre os actos. Envolve a capacidade de recordar o passado e prever acções futuras. Encontra-se no script uma capacidade implícita de categorização de objectos e de hierarquização de acontecimentos e de actividades (Nelson et al., 1986).

Os scripts circulam à volta de actividades sociais, pelo que ajudam a estruturar um conhecimento acerca dos objectos e suas relações, assim como do mundo das pessoas e das suas interacções.

Outra das características dos scripts é o facto de possuírem uma sequência rígida e invariável de acções que possuem objectos, actores com diferentes papéis, cenas e diversas condições desencadeantes, pressupondo sempre a existência de um objectivo geral.

Num script existem acções obrigatórias e opcionais, conforme o que os indivíduos de uma determinada cultura conhecem acerca dos acontecimentos. Como tal, apesar da rigidez da sua estrutura, subsistem variações que permitem uma certa flexibilidade, isto é, os scripts são constituídos por *slots* ou espaços que incluem diferentes itens possíveis de serem introduzidos numa determinada situação (Lucariello, Kyratzis & Nelson, 1992; Nelson, 1981)

Assim, os scripts comportam uma função organizadora da actividade social, porque através deles é possível prever e inferir algumas situações, assim como é possível controlar e adaptar o nosso comportamento perante uma situação perturbadora (Nelson et al., 1986).

Nelson e colaboradores (1986), destacam ainda outra função dos scripts, que é o facto de permitirem organizar e facilitar a actividade cognitiva, pois grande parte das aprendizagens são realizadas com base em representações esquemáticas como os scripts.

Várias investigações têm vindo a ser realizadas no que respeita a este tipo de representação esquemática. Um dos primeiros estudos foi desenvolvido por Bower, Black e Turner (1979; citado por Mandler, 1983), procurando investigar as representações dos adultos acerca de actividades de rotina, como por exemplo, comer num restaurante, ir ao médico, fazer café, entre outras. Com os resultados obtidos foi possível constatar grandes semelhanças entre os scripts produzidos por diferentes adultos, acerca de uma mesma situação, o que levou a admitir a existência de correspondência entre os scripts emitidos pelos sujeitos e a forma como esses sujeitos organizam a informação respectiva.

Apesar de ser mais difícil aceder aos scripts de crianças mais novas do que às mais velhas e adultos, existem dados que apontam para uma precocidade na sua aquisição. Crianças de 3 anos de idade possuem já conhecimentos bem organizados a nível espacial e temporal, relativamente a acontecimentos rotineiros e familiares, o que reflecte a existência de características base dos scripts de desses acontecimentos (Nelson et al., 1986; Nelson & Gruendel, 1981; citado por Hudson & Nelson, 1983).

As investigações que foram realizadas relativamente à aquisição e desenvolvimento de scripts nas crianças tiveram como base actividades simbólicas como o brincar, verbalizar e desenhar, visto que, são as formas de mais fácil acesso à estrutura script (Nelson et al., 1986).

Hudson (1990) refere que, dado que as crianças têm conhecimentos diferentes relativamente aos vários acontecimentos que fazem parte da sua vida, é natural que as suas representações variem conforme o grau de familiaridade com os acontecimentos, com o grau de invariância da estrutura temporal, com a idade, experiência, tipo de acontecimentos e mesmo com o significado emocional que o acontecimento tem para a criança.

Relativamente à variável idade, nos estudos de Nelson e Gruendel (1986), foi possível verificar que à medida que a criança vai crescendo, vão incluindo mais informações nos seus esquemas e a sua ordem sequencial mantém-se consistente ao longo do tempo. Contudo, e relativamente à variável grau de invariância da estrutura temporal, quando os actos de um acontecimento têm uma sequência que não é invariante no mundo real, as crianças são menos consistentes nos seus relatos.

Ainda em relação à variável idade, a investigação desenvolvida por Fivush e Slackman (1986), constatou que à medida que a idade aumenta e por sua vez também a experiência relativamente a um determinado acontecimento, os scripts tornam-se mais elaborados, mais complexos a nível temporal, mais organizados hierarquicamente, ao mesmo tempo que as representações desses acontecimentos se tornam mais abstractas. Chega-se assim à conclusão

de que a experiência que a criança tem com determinada situação é factor importante para que a representação geral e bem organizada de um acontecimento.

Num outro estudo, Nelson e colaboradores (1986), aferiram o conhecimento das crianças acerca de comer no jardim de infância logo após o início da frequência e 3 meses mais tarde. Verificaram que conforme as crianças tinham mais experiência com a situação, adicionavam mais acontecimentos básicos às suas descrições.

Hudson e Nelson (1983), constataram que crianças em idade pré-escolar evidenciaram uma maior facilidade em relatar correctamente acontecimentos que lhes são familiares, encontrando-se ainda muito dependentes dos esquemas que foram interiorizando desses acontecimentos.

Outros estudos foram desenvolvidos relativamente a outro tipo de acontecimentos como fazer um bolo, ir fazer compras, ir a uma festa de anos (Nelson & Gruendel, 1986). Verificou-se que acontecimentos diferentes afectam a extensão e consistência dos scripts das crianças. As variáveis experiência e a importância afectiva, deram resultado a relatos mais compridos por parte das crianças, enquanto que a variável familiaridade com o acontecimento apresentou maior influência na consistência nos relatos.

Schank e Abelson (1977), fizeram uma distinção entre scripts fortes e scripts fracos. Um script fraco especifica os componentes do acontecimento mas não a ordem em que eles ocorrem, enquanto que um script forte contém as cenas e a ordem em que ocorrem na vida real.

Nelson e colaboradores (1986), utilizaram esta mesma distinção para classificar os scripts em termos de variabilidade/ invariabilidade temporal. Assim, os scripts fracos são caracterizados por variações na ordem de ocorrência ao longo de várias experiências de um mesmo acontecimento (e.g. uma festa de aniversário). Os scripts fortes são caracterizados pela existência de acções que se sucedem numa ordem temporal invariante (e.g. um dia de escola).

Matta, Pires e Machado (1998; citado por Matta, 2001), ao estudarem os relatos verbais de crianças do pré-escolar, relativamente aos acontecimentos de um dia de escola e de uma festa de anos, verificaram que a par com a influência da idade, os acontecimentos mais familiares e estruturados, ou seja, scripts fortes, influenciam o grau de complexidade dos relatos linguísticos das crianças.

A diversas investigações realizadas por Nelson e colaboradores (1986) conduziram à confirmação de que a avaliação do conhecimento das crianças, deve ser realizada a partir das representações que elas fazem dos acontecimentos rotineiros e não, como as orientações

Piagetianas, onde as crianças são confrontadas com tarefas externas e se investiga o que elas não sabem.

Para estes autores a representação dos acontecimentos é a forma fundamental de organização do conhecimento da criança. Os scripts são esquemas de episódios que se passam no tempo, contêm representações de acontecimentos e dos actos que os constituem, na ordem em que tipicamente ocorrem, permitindo que se criem expectativas sobre o que vem a seguir no tempo real. A organização do script apresenta-nos os acontecimentos que são lembrados e como são compreendidos pelas crianças.

2.2. A Estrutura Narrativa

Nelson e Gruendel (1986), identificaram, para além dos scripts, mais 2 tipos de estruturas esquemáticas capazes de organizarem conjuntos de conhecimentos, espacial e/ou temporalmente, sob a forma de representações ou abstracções: episódios e histórias ou narrativas. Um episódio define-se como uma ocorrência particular de um acontecimento. As histórias ou narrativas caracterizam-se pela existência de um início, um desenvolvimento, um final e protagonistas.

A estrutura subjacente á narrativa organiza-se em torno do “episódio”, onde existe um principio caracterizado pela marca narrativa “Era uma vez...”, um desenvolvimento caracterizado pela expressão “Certo dia...”, e um fim evidenciado pela marca “...e viveram felizes para sempre” (Mandler, 1983).

A estrutura narrativa difere da estrutura script, quer no que diz respeito às marcas de discurso, quer em relação às descrições factuais (Nelson, 1981). Remete ainda para um grau de abstracção superior e para acontecimentos menos conhecidos (Mandler, 1983).

Através da audição das mais variadas histórias tradicionais, a criança vai interiorizando uma determinada ordem invariante na sequência dos acontecimentos narrados. Esta ordem irá ficar inscrita nas estruturas mentais sob a forma de um esquema (Fayol, 1985). Depois de interiorizada essa estrutura, as crianças estão em posse de um plano abstracto de acção e adquirem uma maior capacidade para compreender situações menos conhecidas (Mandler, 1983). O esquema script tenderá assim, a ser utilizado em situações mais familiares (Nelson, 1981).

Fayol (1985), refere ainda que para além da audição das histórias tradicionais existem mais dois factores que interferem na aquisição do esquema narrativo, ou seja, numa fase anterior á audição das histórias, encontra-se a representação ao nível simbólico (Piaget, 1947;

citado por Fayol, 1985), das sequências de acção e, numa fase posterior, a estimulação por parte dos adultos para que as crianças comecem a especificar, cada vez mais, as circunstâncias, causas e consequências dos acontecimentos, num único enunciado.

Só após a aquisição da linguagem é que a criança consegue produzir narrações sozinha, contudo, tal só acontece quando se tratam de acontecimentos experimentados por ela (Magee & Sutton-Smith, 1983; citado por Fayol, 1985). No entanto, as produções narrativas destas crianças são diferentes das produzidas pelos adultos (Fayol, 1985).

Um estudo realizado por Applebee (1978; citado por Fayol, 1985) concluiu que aos cinco anos quase todas as crianças utilizam a marca do estado inicial (e.g. “Era uma vez...”), mas nem todas recorrem à marca final (e.g. “...e viveram felizes para sempre.”), para a produção dos seus discursos narrativos.

Esperet (1984; citado por Fayol, 1985) verificou, que crianças de sete anos realizam produções narrativas muito próximas do esquema narrativo, quando as histórias eram inventadas, e produções próximas do esquema script, quando se tratavam de acontecimentos presenciados. Só aos onze anos e meio é que a representação dos acontecimentos sob a forma de esquema narrativo se começa a aproximar do esquema narrativo do adulto.

Histórias de crianças dos 4 aos 8 anos foram analisadas por Seidman, Nelson e Gruendel (1986). Tendo em conta os critérios definidos para as histórias (abertura, descrição da cena e introdução dos actores, um episódio pelo menos, o problema, a resolução, e a conclusão) os autores encontraram apenas 7% de histórias, nas crianças de 8 anos, e nenhuma nas crianças mais novas. Verificou-se mesmo que as crianças mais novas produziam relatos de acontecimentos, sob a forma de scripts e episódios.

Estes mesmos autores, propuseram uma sequência no desenvolvimento, em que a criança aos 4 anos consegue formular um script sobre um acontecimento; mais tarde utiliza as marcas das histórias incluindo a abertura, o final, o passado, mas a estrutura interna da narrativa está próxima dos scripts; só por volta dos 6/ 8 anos é que a estrutura da história é respeitada, com a produção de uma sequência de episódios organizados hierarquicamente. Este processo evolutivo evidencia a existência de uma relação estreita entre scripts e histórias.

3. Representação de Acontecimentos e Desenvolvimento Cognitivo e Linguístico

As investigações de Nelson e colaboradores (1986), vieram revelar que as crianças desde cedo são sensíveis à estrutura temporal dos acontecimentos e são capazes de relatar, sequencialmente, os actos de um acontecimento familiar. Estas conclusões vêm discordar com as ideias anteriores que afirmavam que as memórias das crianças pequenas estão completamente desordenadas.

A observação realizada por Nelson e colaboradores (1986), aos relatos de crianças pequenas, veio confirmar a existência de relações causais, entre os actos que formam o acontecimento na sua totalidade e que são descritos de uma forma ordenada e em sequência no espaço e no tempo, formando assim, a estrutura temporal do acontecimento.

A autora que foi referida e seus colaboradores, ao defenderem o conhecimento dos acontecimentos como base do sistema de representações do conhecimento da criança, concordam que o desenvolvimento cognitivo deva incluir o conhecimento do mundo físico e do mundo social. Ora, qualquer acontecimento inclui interacções sociais e objectos, e mesmo, os objectos só ganham significado quando estão inseridos nos acontecimentos.

Os relatos que as crianças fazem relativamente a um dado acontecimento contêm, na sua estrutura, papéis sociais e acessórios físicos, apresentados sequencialmente ao nível causal e temporal. Estes relatos revelam capacidades nas crianças que ainda não tinham sido descobertas, quando as tarefas propostas eram descontextualizadas, fora de acontecimentos sociais e com objectivos incompreensíveis para as crianças.

Nelson e colaboradores (1986), protegem a ideia de que as representações das crianças são suportadas por um sistema cognitivo que inclui processos que permite à criança fazer análise de padrões, categorizações, relações entre o todo e as partes, análise de atributos e sintetizações. O aspecto importante nisto, é descobrir qual a importância que tem a estrutura e o conteúdo da representação, para o desenvolvimento futuro, já que se crê que as estruturas mais abstractas provêm da representação inicial da realidade.

Nos seus trabalhos, Nelson (1981; et al. 1986), verificou que as representações que as crianças fazem dos acontecimentos, contêm uma estrutura organizada e coerente entre a parte e o todo, no que se refere às sequências temporais e causais, e que vão permitir à criança antever o que vai suceder e actuar ou verbalizar de acordo com as suas expectativas. Essas representações influenciam sobre o que é lembrado de um acontecimento e como esse mesmo acontecimento é recordado; permitem experimentar outras agilidades cognitivas como: planificar, fantasiar, fazer inferências. Como tal, a autora, conseguiu demonstrar que os scripts

contêm funções cognitivas muito antes destas funções se revelarem noutras ocasiões não familiares e não estruturadas.

De facto, muitas investigações defendem a importância social para a aquisição da linguagem, admitem também o papel do conhecimento de acontecimentos na aprendizagem da linguagem, ou seja, o conhecimento de acontecimentos dá á criança, uma base para o desenvolvimento semântico e sintáctico (Lucariello, Kyratzis & Engel, 1986; Nelson et al., 1986).

As representações construídas sobre diferentes experiências constituem o contexto cognitivo ideal para a aprendizagem cognitivo-linguística (Alves Martins & Mendes, 1986).

Nelson (1981^a), alega que é a partir das interacções com os outros em experiências rotineiras, que a criança aprende o conteúdo da linguagem (significado das palavras e construções gramaticais). A criança adquire a linguagem conforme o contexto em que é empregada e acumula o conhecimento da linguagem através das várias exposições a que está sujeita.

French (1986), defende a ideia de que o conhecimento de acontecimentos facilita a aquisição do significado da linguagem, havendo por isso um maior uso de termos relacionais e temporais quando a criança relata um acontecimento familiar.

Quando as crianças descrevem acontecimentos familiares e estruturados, a linguagem parece ser mais elaborada e complexa do que quando utilizam a linguagem noutras situações.

French (1986), considera que uma boa representação geral de acontecimentos, fornece um contexto cognitivo fundamental para o desenvolvimento de competências, que permitem avaliar relações temporais, causais, condicionais e disjuntivas. Crianças que tenham instalado uma boa representação de acontecimentos, quando descrevem acontecimentos, vão utilizar, na sua linguagem, este tipo de relações.

Nelson e colaboradores (1986), argumentam que, desde muito cedo, as crianças são capazes de descrever acontecimentos em sequência, compreendem sequências temporais antes de as conseguirem expressar em contextos de tarefas experimentais.

4. A Função Simbólica

A partir do segundo ano de vida, surge um conjunto de condutas que supõe a evocação representativa de um objecto ou de um acontecimento ausente e que envolve, por conseguinte, a construção ou emprego de significantes diferenciados, visto que, devem poder referir-se não

só a elementos não actualmente perceptíveis como também àqueles que se encontram presentes (Piaget & Inhelder, 1966/1993).

Esse tipo de condutas cobrem o período dos anos pré-escolares, dos dois aos seis/ sete anos de idade, e é aquele que pode ser chamado de simbólico ou semiótico (Gardner, 1994).

Rivière (1995), comenta que os símbolos são representações sobre representações, ou seja, que as acções simbólicas, assim como as palavras, remetem para algo que não são elas mesmas. O símbolo representa um significado e tem uma determinada função, que pode ser simplesmente lúdica, por outro lado pode ter uma função comunicativa.

Para Vygotsky (1934/1979), os símbolos nascem como o resultado da necessidade que o sujeito tem de comunicar acerca de objectos-referentes e, em especial de objectos ausentes, com os outros. Por este via dos símbolos, a comunicação tenderá a transformar-se em consciência reflexiva, tendo uma natureza simbólica.

Quer isto dizer que, as primeiras acções simbólicas de representação de objectos ausentes, cumprem a função de comunicar com os outros em primeiro lugar, e consigo mesmo em segundo.

Através dos símbolos a criança expressa/dá significado aos outros do seu mundo mental, mas também interpreta para si mesma a sua experiência (Rivière, 1995).

Como tal, entende-se que a origem dos símbolos tem lugar no desenvolvimento social e comunicativo da criança e não apenas no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas como era enfatizado por Piaget (1978).

Vygotsky (1934/1979), por sua vez, interpreta a função dos símbolos, como uma função comunicativa, o que leva a considerar a origem dos símbolos no desenvolvimento de capacidade cognitivas gerais mas também no desenvolvimento social da criança. Assim, a função simbólica obriga a que haja um plano cognitivo de objectos permanentes e, um plano social em que como os outros a criança possa estabelecer uma relação intersubjectiva.

De acordo com os postulados teóricos de Vygotsky, Rivière (1995), refere que na nossa espécie, os símbolos são os principais veículos de intersubjectividade e relação social, ou seja, são sistemas de relação através dos quais são compartilhados mundos mentais diferentes.

Já em 1963 Werner e Kaplan (citado por Leitão, 1994; 2000), enfatizavam o papel da interacção social na formação do símbolo, ao considerarem que emerge da matriz interactiva primordial mãe-criança-objecto.

Da mesma opinião são os autores Trevarthen e Logetheti (1989; citado por Rivière, 1995), de que o motivo do símbolo é sempre comunicativo e que é na experiência

intersubjectiva primária, ou seja, que surge durante os primeiros meses de vida da criança, entre as figuras que dela cuidam, de carácter emocional, tem uma grande importância para o desenvolvimento simbólico.

Os estudos desenvolvidos por Leitão (1994; 2000), no âmbito da relação entre comunicação precoce mãe-criança e desenvolvimento da actividade simbólica e cognição, encontrou uma estreita ligação entre contingência interactiva e actividade simbólica. Verificou padrões de associação entre interacção e jogo simbólico em diferentes períodos do desenvolvimento.

Desta forma conclui-se que, a origem dos símbolos não depende apenas do desenvolvimento cognitivo, mas também do desenvolvimento social, das emoções e afectos (Rivière, 1995).

4.1. Actividades Simbólicas

Piaget e Inhelder (1966/1993), distinguem cinco tipos de condutas simbólicas: a imitação diferida, que principia na ausência do modelo; o jogo simbólico, em que a representação é nítida e o significante diferenciado é, de novo, um gesto imitativo mas acompanhado de objectos que se vão tornando simbólicos; o desenho ou imagem gráfica, é intermédio entre o jogo e a imagem mental; a imagem mental, é uma imitação interiorizada; por fim a linguagem, que permite a evocação verbal de acontecimentos não actuais.

Os mesmos autores consideram que, a imitação diferida é uma espécie de representação em actos materiais e ainda não em pensamento, e que no jogo simbólico e no desenho essa representação passa do acto para o pensamento.

A função simbólica, para estes autores, quer se trate de imitação diferida, de jogo simbólico, de desenho, de imagens mentais e de lembranças-imagens ou de linguagem, consiste sempre em permitir a evocação representativa de objectos ou acontecimentos não percebidos no momento. Reciprocamente possibilita-se dessa maneira o pensamento.

Como referiu Bruner (1984), numa situação de jogo a criança não só está a aprender a linguagem como também está a aprender a utiliza-la como um instrumento de pensamento e acção, de uma maneira combinatória.

Relativamente ao desenho, como no jogo simbólico, os símbolos são não verbais e, como as palavras e jogo, são um modo de comunicação por parte das crianças.

Callaghan (1999), considera que, o desenvolvimento da actividade gráfica é, tal como no sistema simbólico verbal, facilitado pela aprendizagem social, ou seja, o desenhar, como a linguagem, pode ser facilitado pela experiência social.

Nos seus estudos relativos à compreensão e produção de símbolos gráficos, Callaghan (1999), confirmou aquilo do qual já suspeitava, ou seja, de que a utilização dos símbolos gráficos como um objectivo de comunicação é facilitado através de um jogo, e que esse efeito foi encontrado nas crianças de 3 e 4 anos, mas não nas de 2 anos de idade. O autor justifica que, só a partir do momento em que as crianças entendem o desenho como um símbolo é que elas são capazes de o utilizar com intenção.

Este mesmo autor considera que a interacção social pode ser um mecanismo geral que promove a função simbólica de vários domínios.

Assim, neste período pré-escolar as crianças podem comportar-se adequadamente em festas de aniversário, responder a questões, em experiências sobre estes eventos roteirizados, mas elas são também capazes de representar festas de faz-de-conta sozinhas ou com amigos, e de recriar as partes destes eventos nos seus desenhos e mesmo nos seus sonhos diurnos e nocturnos. Os jogos simbólicos constituem uma forma primária de uso dos símbolos para as crianças pequenas, na qual elas têm uma oportunidade de experimentar papeis e comportamentos que irão, posteriormente assumir no mundo adulto ou em conjunto com crianças mais velhas.

Com o domínio da função simbólica, o mundo passa a ser visto como um lugar para contar tudo, desde feições faciais num desenho, tons de uma melodia, personagens de uma história. (Gardner, 1994).

5. A Actividade Gráfica

Por volta dos anos 20 do século XX surgiu, numa transição em que os testes psicológicos estavam a ser realizados de forma a serem utilizados em contextos educacionais e clínicos, os desenhos serviam de indicadores da inteligência ou maturidade intelectual, da personalidade e ajustamento emocional da criança. Esse tipo de trabalhos baseou-se essencialmente nos desenhos da figura humana, como o teste de "Draw a Man" de Goodenough e Harris (1963) e de Koppitz (1968) (citado por Cox, 1995).

O interesse manifestado em estudar sobre o desenho tem-se envolvido particularmente na evolução dos desenhos infantis, os quais vieram permitir a utilização do mesmo para a avaliação do desenvolvimento mental ou da personalidade (Sinclair, 1987).

Atendendo a que o desenho ou actividade gráfica é, juntamente com a linguagem e jogo, considerado um sistema simbólico, pode ser visto como um meio de a criança comunicar, depois de ter percebido essa função (Callaghan, 1999; Deleau, 1990; Gardner, 1994).

Desenhar é um meio profundamente rico e criativo de representar simbolicamente acontecimentos, objectos e sentimentos. Desenhar é um output simbólico que resulta de influencias e contratos exercido entre o nível conceptual e o motor, pelo que consequentemente tem sido utilizado na literatura como uma tarefa para aceder a representações cognitivas e funcionamento psicomotor (Picard & Vinter, 1999).

Para Cambier (1990), a actividade gráfica é a expressão de si próprio e daquilo que se é num determinado momento da sua própria história; é o resultado de um processo de integração progressiva da experiência própria e do conhecimento que se vai adquirindo sobre os objectos e das pessoas que fazem parte do rol de interacções de cada um.

O desenho também pode ser considerado como expressão da procura de ordem no mundo complexo, como um exemplo de comunicação, como um indicador do tipo de sociedade em que se vive, como signo do desenvolvimento intelectual ou como algo "natural" que emerge do nosso interior (Goodnow, 1992).

Na opinião de Salvador (1988), o desenho constitui para a criança um jogo. Ela precisa do jogo para crescer e desenvolver-se, e este é um factor importante para o seu equilíbrio emocional. Algo semelhante se passa com o desenho. Todas as crianças desenhavam sem necessidade de serem convidadas a fazê-lo. A criança desenha e brinca de livre vontade, de forma natural.

Luquet (1969), comenta que a criança utiliza o desenho para se divertir, como um outro jogo qualquer. Para este autor o desenho ou actividade gráfica compõe-se de dois elementos: o acto de desenhar em geral e a execução de um desenho específico.

Contudo, independentemente dessa diferença, a criança dispõe geralmente, nas suas produções gráficas, dos acontecimentos que experimentou. Para além disso, os gostos pessoais de cada criança, assim como a sua experiência mais ou menos limitada, vão influenciar a preferencia por determinadas categorias de objectos a desenhar.

O desenho livre surge como uma actividade endógena, dominada pelo simples prazer de desenhar, acontecendo por vezes dar indicações verbais do que ainda vai fazer ou, por outro lado, explicando o significado daquilo que vai desenhando (Cambier, 1990; Luquet, 1969).

Já o desenho solicitado é claramente determinado por factores externos, desde o material para desenhar, que é dado á criança, e até a procura de satisfazer o adulto que fez o pedido. Quando tal acontece, a determinação exógena da actividade gráfica acentua a importância atribuída aos factores sociais, assim como a linguagem, visto esta tratar-se de um elemento intermediário entre a criança e o seu desenho.

Independentemente do tipo de desenho, a criança fará sempre referência à informação que conhece e que foi interiorizando ao longo da sua vida, quer se trate de uma informação de carácter social e cultural, comum a muitas outras crianças, quer se trate de uma informação de carácter pessoal (Cambier, 1990).

O estudo da evolução das produções gráficas infantis está dependente do sistema cultural, sistema esse que impõe modos de representação e formas particulares de expressão. A actividade gráfica é assim, uma convergência entre factores ambientais/culturais e a expressão própria do autor do desenho.

Como tal, uma análise da evolução dos desenhos deverá inserir-se num contexto cultural que permita abarcar simultaneamente as experiências quotidianas, a idade e os saberes do sujeito (Goodnow, 1992).

Por outro lado, Willats (1977), define a actividade gráfica como uma actividade criativa na resolução de problemas, onde a criança vai inventando sucessivamente um sistema de regras cada vez mais complexo e abstracto para aqueles conceitos que pretende comunicar. Consequentemente, propõe a existência de uma notável semelhança entre a aquisição das capacidades gráficas e a aquisição da linguagem verbal.

O acto gráfico engloba o controlo de três planos: o motor, o preceptivo e o representativo. Este ultimo plano manifesta-se em particular, pela ligação muito precoce entre os usos da linguagem e a produção gráfica (Lurçat, 1974; Deleau, 1990).

Tendo em conta as considerações mencionadas até ao momento, poder-se-á concluir que o desenho é considerado, por vários autores, como um autêntico sistema representativo. Dessa forma, pode ser utilizado para aceder às representações internas das crianças, Não podendo contudo, ser feito de uma forma directa, visto que, não é possível afirmar que o simbolismo dos desenhos reflecte totalmente as representações cognitivas subjacentes, uma vez que existe uma disparidade entre o conteúdo dos desenhos, limitada pelos condicionalismos motores, e o conhecimento que a criança tem acerca de determinados acontecimentos (Fayol, Barrouillet & Chevrot, 1995; Mandler, 1983; Picard & Vinter, 1999).

6. O Desenvolvimento da Actividade Gráfica

Sobre o desenvolvimento da actividade gráfica infantil, existe uma teoria proposta por Luquet (1969), que ainda hoje influencia os estudos nesta área. Este autor pressupõe que, tal como Piaget considerou o desenvolvimento infantil, o desenho acompanha o desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, passa por uma sequência de estádios.

Este autor caracterizou o desenho infantil, no seu conjunto, de realismo. A escolha deste termo, justifica-o pela escolha dos seus motivos, dos temas que trata e também pelo seu fim, que pode ser pelo simples prazer que possa proporcionar à vista ou, que se tem evidenciado principalmente, para reproduzir objectos reais.

O conceito de realismo para Luquet testemunha o desejo que a criança tem em restituir o real, sem atribuir à imagem qualquer poder narrativo ou valor significante (Cambier, 1990).

Na teoria do realismo do desenho infantil de Luquet (1969), fazem dele parte uma sequência de quatro estádios: o realismo fortuito ou fase das garatujas, em que a criança desenha traços sem intenção de representar alguma coisa; o realismo falhado, onde existe a intenção de desenhar algo, contudo, persiste uma incapacidade sintética onde os pormenores se encontram justapostos e não coordenados em harmonia; o realismo intelectual, caracterizado por uma crescente preocupação em reproduzir fielmente a realidade, o que é, e mesmo o que não é visível; e o realismo visual, que se caracteriza pela reprodução fiel ou fotográfica do real.

Um outro autor, Lawenfeld (1952; citado por Cambier, 1990) realizou também uma abordagem da evolução do desenho em termos de estádios que se estendeu à fase da adolescência, mas na qual a evidencia foi dada à noção de esquematismo em vez de realismo.

As teorias que abordam o desenvolvimento das produções gráficas em termos de estádios são várias, contudo, aquelas que fazem uma abordagem meramente quantitativa, são pobres e não dão resposta a muitas questões colocadas, dada a riqueza dos desenhos das crianças (Cambier, 1990).

Assim, autores como Cambier e outros optaram por uma descrição cronológica sequencial das transformações no desenho de crianças, considerando que os estudos em termos de estádios ou níveis acentuam a progressão linear das transformações, favorecendo assim a propensão, ao contrário de uma perspectiva normativa do desenvolvimento.

Como tal, e com base nas teorias de vários autores, tentar-se-á descrever as características do desenho nas diferentes idades, ou seja, procurando evidenciar as mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento.

6.1. Os Primeiros Grafismos

Por volta dos 9/10 meses até aos 2 anos de idade surgem os primeiros grafismos, rabiscos ou garatujas, sem qualquer valor simbólico (Abraham, 1978; Cambier, 1990).

Esses grafismos são consequência dos movimentos de flexão e de extensão do braço cuja mão segura no lápis. A criança começa por se servir do instrumentos que risca, por acaso ou por ter visto o adulto usa-lo para traçar sinais no papel. Nessa altura, a criança obteve o primeiro grafismo que lhe parece, por mais imperfeito que seja, uma afirmação do seu poder (Freinet, 1977).

Com o progresso motor, junta-se a mudança preceptiva e as possibilidade de coordenação oculo-manual, permitindo por exemplo o controlo do traço sobre a folha de papel. Lurçat (1974), chama a esta característica de “controlo do ponto de partida”.

Depois da primeira experiência da criança, ela vai repetir o acto conseguido, até à conquista de um domínio satisfatório que lhe permita novas experiências. Os traços, inicialmente direitos, sobrepostos ou mesmo circulares, complicam-se gradualmente, surgindo as linhas quebradas, demonstrando o esforço de controlar/dominar o instrumento para conseguir representar formas (Freinet, 1977).

Nesta fase dos primeiros grafismos, a criança produz as garatujas sem qualquer objectivo, não lhe dando qualquer interpretação, daí Luquet (1969), ter nomeado esta etapa de realismo fortuito.

6.2. O Primeiro Desenho Figurativo

Nesta altura, por volta dos 2 anos e meio, 3 anos, em que a criança procura ver produzidas no papel figuras fechadas é o momento decisivo que irá permitir a compreensão do desenho como um símbolo (Lurçat, 1974).

É a partir dessa altura, como já foi referido anteriormente pelos estudos de Callaghan (1999), que surge a intenção de ver representado algo nos seus traços produzidos na folha de papel.

Com o tempo, a partir dos 3 anos de idade, a maturidade motora e preceptiva, repetição dos grafismos e com a influencia externa social, por parte dos adultos para que a criança explique/conte aquilo que produziu, a criança vai realizando associações entre objectos reais e os seus traços no papel. Ela entende que aquilo que produz pode representar

algo e é nessa altura que começa por surgir a intenção (Cambier, 1990; Cox, 1995; Freinet, 1977; Luquet, 1969).

Acontece que, pelo facto de a criança não estabelecer um plano a priori, quando o mesmo grafismo surge, corre o risco de ser interpretado sucessivamente de diferentes formas (Callaghan, 1999; Deleau, 1990; Luquet, 1969).

Mesmo depois de começarem a fazer desenhos figurativos, as crianças não abandonam necessariamente os rabiscos, talvez seja uma actividade descontraída e “solta” para experimentar e desenvolver novas maneiras de usar as linhas, que podem ser incorporadas à actividade de construir uma forma figurativa (Cox, 1993; 1995).

A emergência do desenho figurativo é normalmente acompanhada pelas primeiras palavras (Cox, 1995). Pelo que, para se proceder a uma análise do papel das representações através da expressão gráfica é necessário atender à concordância entre os grafismos e as verbalizações que os acompanham, uma vez que esses ficam dependentes da linguagem que os especifica (Lurçat, 1974).

No fundo, é a partir da altura que surge a interpretação das garatujas a posteriori e da convergência da linguagem com a actividade gráfica, que nasce a primeira figura simbólica ou desenho representativo (Abraham, 1978; Freinet, 1977; Lurçat, 1974).

É também a partir dos 3 anos de idade que surgem as primeiras tentativas de representar a figura humana, que se parece normalmente com um “girino” ou “boneco cabeçudo”, caracterizado essencialmente por um circulo grande que representa a cabeça e o tronco e no qual se juntam riscos para representar os membros (braços e pernas) (Abraham, 1978; Cambier, 1990; Cox, 1995; Didillon & Veyrinaud, 1989; Freinet, 1977).

Apesar de a criança já ser capaz de representar um objecto num folha de papel, ela depara-se ainda com a dificuldade em limitar os seus movimentos gráficos de maneira a dar ao seu grafismo a forma que pretende. Por essa preocupação em representar o real e pelo facto de a sua atenção relativamente aos pormenores de um determinado objecto não se encontrar ainda contínua, é em muitos dos seus desenhos encontrado um número muito restrito de pormenores ou elementos do objecto representado. Um facto observável são as desproporções entre os vários elementos nos desenhos. Por estes motivos, Luquet (1969), considerou esta a fase do realismo falhado.

6.3. A Linguagem e Bifurcação no Desenho

A partir dos 4 anos de idade os progressos nas produções gráficas serão consideráveis. Com o maior domínio perceptivo-motor, a criança poderá realizar outras formas menos circulares e mais rectangulares. Surgem também figuras claramente reconhecíveis de pessoas e casas. Geralmente, nesta altura, as crianças começam a introduzir mais pormenores às figuras desenhadas, como por exemplo os olhos, boca, mãos e pés, numa figura humana (Cambier, 1990).

A intenção de representar num desenho os objectos reais com todos os seus elementos e pormenores, faz com que a explicação verbal complete aquilo que consideram que falta, mas que não se encontra desenhado, nomeadamente as relações existentes entre os vários esquemas representativos e mesmo as cenas impossíveis de representar (Deleau, 1990). Pelo que, a criança produz com frequência, enunciados verbais acerca do seu projecto-desenho (Cambier, 1990).

Lurçat (1974), comentou que a linguagem que acompanha a actividade gráfica, é aquela que a traduz e justifica.

O elemento mediador que acompanha os desenhos das crianças torna-se também um impulsionador do desenvolvimento da própria actividade gráfica (Deleau, 1990).

A necessidade de a criança querer ver os seus desenhos reconhecidos, assim como a constante tentativa dos adultos em perceber o que está representado nos seus grafismos, ela utiliza também a linguagem com uma intenção de carácter social, ou seja, de denominação do desenho (Deleau, 1990; Lurçat, 1974).

Essa necessidade própria e “imposição” vinda do exterior, poderá dar origem a um conflito entre o verbal e o gráfico, isto é, se com a linguagem a criança consegue exprimir melhor o que pretende, do que pelas imagens por si produzidas, poderá acontecer que produzam desenhos menos completos, com menos pormenores, por conseguir incluí-los de maneira mais clara pela via verbal, do que simplesmente produzi-los graficamente (Deleau, 1990; Freinet, 1974; Lurçat, 1974).

Surge, nesta altura, tentativas de representar cenas e acontecimentos particulares, os quais são acompanhados pela presença de elementos da natureza como o céu, o sol, a relva, ou outros elementos, conforme o tema escolhido (Cambier, 1990).

Identifica-se, em muitos dos desenhos produzidos por crianças desta idade, o fenómeno da transparência, em que a criança representa os elementos num desenho como se

aqueles outros que os ocultam, se tornassem transparentes e fosse possível vê-los através das paredes, por exemplo (Luquet, 1969).

Na fase definida por Luquet (1969), de realismo intelectual, surge outra característica nos desenhos das crianças, que se nomeia de rebatimento, onde elementos/objectos são desenhados em projecção no solo, como se fossem vistos em linha recta, são disso exemplo as rodas de veículos ou as patas de animais quadrúpedes, que são desenhadas como se do alto se estivesse a ver essas figuras (Luquet, 1969). Esta característica foi encontrada, por vários autores, em idades mais tardias.

6.4. A Justaposição no Desenho

Uma vez dominados determinados grafismos, tal como acontece com a palavra, a criança repete-os várias vezes, unicamente com o objectivo de consolidar a técnica. Assistindo-se á evolução desses mesmos grafismos até tipos que pouco a pouco acabarão por se integrar em grafismos complexos. O elemento gráfico, como a palavra, à medida que a criança o consegue dominar, vai também adoptando-o e aperfeiçoando-o pelas consecutivas experiências e tentativas (Freinet, 1977).

Goodnow (1992), refere que com o decorrer do tempo as crianças expandem a quantidade de objectos que conseguem desenhar e desenharam os velhos objectos de novas maneiras, pelo que, a forma tenderá a evoluir com a integração de elementos novos.

Surge uma preocupação em aumentar a quantidade de informação que possa ser transmitida pelo desenho, quer através dos enunciados verbais, quer através dos detalhes. Este fenómeno assemelha-se ao que acontece com o discurso, que possui funções comunicativas, informativas e narrativas (Matta, 2001).

O desenho das crianças desta idade é já bem representativo e numa figura humana é desenhado um tronco claramente distinto da cabeça (Koppitz, 1968; citado por Cox, 1995). Desenharam também mais partes do corpo como as mãos e pés e também acrescentam mais detalhes, incluindo sobrancelhas, vestuário, sapatos (Abraham, 1978; Cox, 1995).

Goodnow (1992), considera esta fase de avanço tanto intelectual quanto artístico, uma vez que a criança constrói não simplesmente uma linha mental das partes a serem desenhadas, mas também a inter-relação dessas partes.

Freinet (1977), refere que pelo facto de as crianças serem impelidas a explicar aquilo que desenharam, por parte dos adultos, elas inventam histórias para explicar e justificar a cena

representada. Contudo, as suas verbalizações não são mais alimentadas apenas pela percepção dos desenhos, isto é, a criança representa o conteúdo do seu pensamento.

A explicação a posteriori, onde o verbal e o gráfico se complementam, determina a realização de uma organização de objectos (Lurçat, 1974).

Durante a idade dos 5 anos, a convergência do verbal e do gráfico permite o surgimento de cenas e paisagens, que já não são vistas como uma enumeração de objectos, mas como uma possibilidade de relacionar os vários elementos formando assim um todo (Lurçat, 1974).

6.5. O Verdadeiro Desenho

Aos 6 anos a criança é detentora de um número considerável de grafismos, ainda que não seja um instrumento flexível o suficiente para expressar um vasto leque de histórias, isto é, como acontece com as palavras, que apesar de a criança ser já detentora de um vocabulário, “ainda não está suficientemente á vontade para enfrentar as grandes profundidades” Freinet, 1977, p.84).

Assim, a expressão gráfica poderá ser livre e total depois de haver automatizado um número suficiente de grafismos que permita à criança manobrar; contudo, os grafismos passam a ser premeditados e ultrapassa-se a fase da explicação a posteriori (Freinet, 1977).

Entre os seis e os sete anos, a criança dá conta de que existe uma determinada ordem nas relações espaciais. Começa a aparecer o que Lowenfeld (1947, 1952, citado por Cambier, 1990) chama de “linha de base”; a criança colocará tudo o que desenha sobre o bordo inferior da folha de papel.

Nesta altura, a criança estabelece as ligações entre as percepções simultâneas ou sucessivas, conciliando as múltiplas facetas de um objecto. A criança experimenta agora a possibilidade de coordenação de esquemas sucessivos pela relação de pontos de vista diferentes (Cambier, 1990).

A partir dos 6 anos, surgem nos desenhos uma variedade de elementos com significações sociais e relacionais definidas num tempo e espaço, multiplicando-se os detalhes, seja o elemento uma figura humana, uma casa ou outro tema. Nas representações de cenas, os personagens estão em relação uns com os outros, dando as mãos ou entretendo-se numa determinada actividade, como brincar, trabalhar, etc. (Cambier, 1990).

Assim, na actividade gráfica, como na linguagem, sucede-se um desligar da realidade preceptiva para um desenho mais pessoal e aperfeiçoado de cada criança.

7. Os Elementos Representados nos Desenhos

O realismo do desenho infantil, de que nos fala Luquet, tem a ver com a preocupação da criança em representar nos seus desenhos objectos da realidade, que fazem parte do seu mundo preceptivo. Daí que os elementos que surjam nos desenhos das crianças, sejam aqueles que, para além de poderem ser os mais importantes ou com os quais existe um relação afectiva, fazem parte do seu dia-a-dia quotidiano.

Uma outra justificação poderá ser dada pela imitação, quer isto dizer, por ver os modelos desenhados por adultos e mesmo por outras crianças mais velhas (Luquet, 1969).

Como refere Cambier (1990), tal como a linguagem, o desenho infantil está dependente dos factores sociais e culturais. A escola e família são factores que influenciarão assim os elementos que a criança elegerá para representar nos seus desenhos.

Freinet (1977), apresentou uma espécie de repertório gráfico onde apresentou a génese de vários elementos habitualmente incluídos na maioria dos desenhos infantis. O homem ou figura humana, as casas, os automóveis e os animais.

Num estudo comparativo de desenhos de crianças de idade pré-escolar em diferentes contextos, Silva (2001), constatou a importância que as crianças atribuem à representação da figura humana, da casa e ainda de elementos da natureza.

Cambier (1990), comenta que nos desenhos das crianças de idade pré-escolar podem surgir cenas e acontecimentos, identificados pela presença do sol, do céu, de árvores, relva e outros.

7.1. A Figura Humana

Vários autores (Abraham, 1978; Cox, 1995; Didillon & Veyrinaud, 1989; Freinet, 1977), estudaram a génese ou evolução e características da figura humana nos desenhos das crianças dos 2 aos 6/7 anos de idade.

Verificaram que a cabeça constitui o primeiro elemento da figura humana a ser representado, seguindo-se quase sempre as pernas.

Nas crianças mais pequenas existe geralmente um círculo que pode conter traços faciais (olhos e boca geralmente) a qual é posta sobre dois traços a representar as duas pernas. Os braços se estiverem presentes encontram-se ligado ao círculo que representa a cabeça e de vez em quando cabelos e outros elementos são acrescentados. Esta primeira figura é frequentemente nomeada de "girino", como já foi referido em capítulo anterior.

Progressivamente vai-se distinguindo na figura humana uma cabeça e um tronco em que os braços passam de ligados á cabeça para surgirem ligado ao pescoço, é chamado por Cox (1995), de figura de “transição”. Vão surgindo depois outros elementos da figura humana, como as mãos, pés, dedos das mãos e pés, nariz no rosto.

Tal como acontece com os braços e pernas, que são representados por traços únicos, também os dedos das mãos e os pés são representados por linhas únicas. São as mãos como um sol, em que os dedos se parecem com os raios.

Nos desenhos de crianças a partir dos 4 anos e meio, os elementos vão tomando uma forma bidimensional, começando geralmente pelo corpo e as pernas, e a seguir pelos dedos das mãos, parecendo-se essas com flores, e a seguir os braços.

A inclusão de detalhes vai surgindo constantemente, pela roupa, acessórios e penteados no cabelo, as pestanas, sobrancelhas, bochechas, lábios, orelhas no rosto. É nesses pormenores que as crianças diferenciam normalmente o género sexual das figuras que desenha.

Com a capacidade de inclusão de um número cada vez maior de detalhes as crianças mais velhas vão tentar representar nos seus desenhos acções, movimentos, ou seja, uma cena ou episódio com vida, através da disposição dos membros das figuras humanas e da posição de umas figuras humanas com outras, como por exemplo a figura humana desenhada de perfil como se estivesse a andar.

7.2. A Casa

Os trabalhos realizados por Freinet (1977), sobre a génese das casas, por Miljkovitch (1985), sobre um estudo longitudinal do desenho de casas, e por Barrouillet, Fayol e Chevrot (1994), sobre a construção de uma escala de desenvolvimento do desenho da casa, permitem revelar as características da evolução gráfica do desenho deste elemento.

O desenho da casa, tal como a figura humana, surge muito cedo nos grafismos das crianças. Inicialmente apresentam-se sobre a forma de um contorno, ainda não rectangular, mais ou menos fechado, na maior parte das vezes sem janelas, porta e telhado, ou se surgir telhado este é representado sobre uma forma plana.

Com a idade, a casa começa por se apresentar com um contorno menos hesitante e mais rectangular, com mais detalhes: telhado; chaminé e fumo; porta e fechadura; e janelas. As janelas costumam ser duas e representadas ao alto da casa, a porta na base da casa e a chaminé e fumo perpendiculares ao telhado.

Durante as idades pré-escolares muitas casas são transparentes, onde é vista a vida interior da casa, com os móveis e as pessoas que lá vivem.

É no final dos anos pré-escolares que se observa a casa mais estereotipada e começam a surgir mais detalhes, a chaminé aparece vertical ao telhado, para além dos vidros as portadas ou persianas nas janelas, telhas no telhado, varandas, escadas, antenas e lâmpadas.

Nos anos posteriores, com a entrada na escola, observa-se desenhos de casas mais complexas com caminhos ou entradas, jardins, e são normalmente apresentadas em perspectiva.

7.3. A Árvore e os Elementos da Natureza

Como foi abordado no capítulo da evolução do desenho, os autores que se debruçaram sobre esse assunto, constataram que depois da criança adquirir grafismos suficientes e da sua justaposição, que influenciará na utilização de cada vez mais técnicas, elementos e detalhes, a criança começará por intencionalmente reproduzir não só os objectos principais do tema eleito, mas também o cenário onde se desenvolve a acção ou acontecimento.

São muitas vezes os elementos da natureza, como o sol, céu, nuvens, chão, relva, plantas, e as árvores que as crianças costumam desenhar para completar os seus desenhos (Cambier, 1990).

Como tal, a presença destes elementos começam a surgir representados nas crianças mais velhas do ensino pré-escolar, ou seja, depois de dominarem uma série de técnicas gráficas e na altura em que é pretendido transpor para o desenho o máximo de informação possível.

A observação de algumas centenas de desenhos de crianças, leva a crer que a evolução gráfica destes elementos é semelhante à dos outros elementos, uma vez que, depois da criança ser capaz de desenhar vai-lhes acrescentando mais detalhes, como por exemplo numa árvore, são-lhe acrescentadas raízes, ramos e frutos na copa, e quanto ao sol são-lhes dados raios e por vezes até um face humana.

7.4. As Figuras Animais

Apesar de as figuras animais não serem tão estudadas, talvez pela sua menor frequência nos desenhos das crianças, autores como Freinet (1977), e Cox (1995), deram alguns

contributos quanto ao surgimento e desenvolvimento/evolução do desenho de animais (aves e quadrúpedes).

Chegaram á conclusão de que os desenhos dos animais parecem-se muito com as figuras humanas. Inicialmente vão surgindo as formas fechadas para representar a cabeça e o corpo animal, surgindo depois as patas em traço único. No entanto, o rosto do animal é durante algum tempo igual ao da figura humana.

Detalhes como os bicos de aves ou orelhas pontiagudas ou maiores, patas e asas em numero correcto, e os dedos ou garras dos animais vão surgindo nos desenhos destes elementos até por volta das idades de inicio da escolaridade, onde a figura animal se torna mais próxima prespectivamente à da realidade, já com as penas ou pêlos e bigodes. A questão de que para lado voltar a cabeça e onde colocar as pernas pode demorar algum tempo a ser resolvida.

7.5. Os Objectos Motorizados

A evolução do desenho de objectos motorizados, nomeadamente carros, é semelhante à evolução do desenho da figura humana e da casa, ou seja, a passagem por uma série de patamares ascendentes, no sentido a uma expressão gráfica e a um conhecimento cada vez mais complexo (Freinet, 1977).

Surge nas primeiras tentativas de representar um carro, a produção de uma forma fechada mais ou menos oval na horizontal, não existindo rodas, nem volante ou passageiros.

Posteriormente a criança vai melhorando o traço e a forma começa a surgir mais parecida com a de um carro real. A preocupação com a colocação de rodas, mesmo que ainda não seja em número correcto, com a colocação de passageiros, mesmo que só sejam visíveis partes das figuras humanas, com as janelas e volante, que serão os próximos elementos que a criança vai representar na figura de um carro.

A partir dos 4 anos de idade verificam-se já desenhos de carros com formas evoluídas, com carroçaria, capot, condutor e passageiros para além de volantes, rodas, porta e motor.

Ao descobrir um modelo estereotipado de automóvel a criança produzi-lo-á em série nos seus desenhos, por volta do final do período pré-escolar.

Na produção gráfica de autocarros, carrinhas, camiões, as crianças costumam colocar mais rodas, mais janelas e mesmo mais passageiros ou a carga.

A posição das janelas, dos bancos, do condutor e dos passageiros são frequentemente representados nos veículos, muito acima da base.

Só a partir dos 6 anos de idade é possível verificar nos desenhos de carros, detalhes como os raios e jantes nas rodas, faróis, pára-choques, escape, pedais do condutor, e as proporções são já mais adequadas.

8. O Papel da Linguagem na Actividade

Os estudos mais representativos sobre as relações entre a linguagem, pensamento e actividade devem-se a Luria (1979/1984), embora seja a Vygotsky (1934/1979) que se deva a primeira análise psicolinguística a partir de uma perspectiva sociocultural.

A estrutura do acto voluntário foi, ao longo de séculos um dos problemas psicológicos mais complicados e sem resolução. Tendo em conta que o homem pode realizar não só actos reflexos involuntários mas também actos conscientes, voluntários, ou seja, estabelecendo um plano a cumprir (Luria, 1979/1984).

Na perspectiva de Vygotsky (1934/1979), o problema do acto voluntário deve ser estudado no curso do desenvolvimento da actividade concreta da criança e sua comunicação com os adultos.

O mesmo autor considerou que na primeira etapa do domínio da linguagem, a mãe ao dirigir-se ao seu filho, orienta a sua atenção, fazendo com que a criança cumpra as suas instruções verbais. Nesta primeira etapa o acto voluntário está dividido entre duas pessoas, isto é, o acto motor da criança começa com as verbalizações da mãe e termina com as próprias acções da criança.

Com a utilização e domínio da linguagem a criança começa a criar ordens verbais a si própria, no início de forma externa e audível e posteriormente numa linguagem silenciosa ou interna. Daí que a origem do acto voluntário seja a comunicação da criança com o adulto. Primeiramente a criança subordina-se á instrução verbal do adulto para, nas etapas seguintes, se encontrar em condições de converter esta actividade “interpsicológica” num processo “intrapsiquico” de auto-regulação (Vygotsky, 1956; citado por Luria, 1979/1984).

Por outras palavras, o desenvolvimento da acção voluntária da criança começa com uma acção que a criança realiza por indicação do adulto. Na etapa seguinte, por volta dos 3 anos a criança começa ela mesma a utilizar a sua própria linguagem externa, que no início acompanha a acção e só com mais idade essa precede a acção. Na fase posterior a partir dos 4 anos e meio essa linguagem externa interioriza-se, isto é, torna-se linguagem interna, tomando a função de regulação da acção. É desta forma que surge a acção voluntária consciente da criança, mediatizada pela linguagem (Luria, 1979/1984).

Como tal, Luria (1979/1984), refere que juntamente com a função cognitiva da palavra e a sua função como instrumento de comunicação, surge também a função pragmática ou reguladora, visto que, a palavra não é só um instrumento de reflexo da realidade senão também um meio de regulação da acção.

Vygotsky (1934/1979), realizou trabalhos sobre o comportamento de crianças dos 3 aos 5 anos em situações em que as mesmas se encontravam com dificuldades de realização de alguma tarefa, e verificou que a linguagem por elas utilizada não era dirigida a outras pessoas. A criança dirigia-se por vezes ao experimentador para pedir ajuda, às vezes descrevia a situação em que se encontrava e perguntava-se a si própria como poderia resolver a tarefa.

Concluiu-se que esta actividade tem, no início, um carácter externo, ou seja, descreve a situação e planeia a possível saída desta, logo, nas crianças um pouco maiores, essa linguagem diminui, convertendo-se em sussurros, sendo na etapa seguinte que, essa linguagem desaparece, restando apenas os movimentos reduzidos dos lábios, pelo que se entendia que essa linguagem se tinha interiorizado.

Com o aparecimento da linguagem interior surge assim a acção voluntária completa, como sistema de auto-regulação que se realiza com ajuda da própria linguagem da criança, no início exterior e depois interior.

A linguagem da criança aparece quando esta se depara com alguma dificuldade na resolução de uma tarefa planeada. No início a sua linguagem planificadora tem um carácter completamente externo/audível, assim que essa linguagem é abreviada, torna-se fragmentária e então no sussurro exterior aparecem apenas fragmentos da linguagem.

Tornando interior essa linguagem, semanticamente, não necessita da designação do objecto, isto é, nunca tem um carácter nominativo estrito, não apresenta sujeito na frase. Esta linguagem interior indica apenas o que é necessário realizar, em que direcção deve ser orientada a acção (Luria, 1979/1984).

Numa tarefa gráfica Vygotsky (1934/1979), constatou que uma criança pequena só atribui significado aos seus grafismos no final da actividade gráfica; com um pouco mais de idade começa a nomear a sua produção durante a actividade; por fim, começa a decidir antecipadamente o que vai desenhar.

Ao surgir a linguagem interior reguladora de comportamentos, vai permitir que o plano de acção previamente elaborado se mantenha ao longo dessa mesma actividade e que ajude a criança a atingir os objectivos inicialmente propostos. Funciona pois como um guia regulador, que evita dispersões, tornando as acções mais conscientes, mais organizadas e mais direccionadas.

O aperfeiçoamento desta função reguladora vai permitir que os enunciados linguísticos aumentem e se diversifiquem (Luque & Vila, 1995)

A discussão e revisão das contribuições de Luria realçam tanto a importância desta função reguladora da linguagem na construção do psiquismo, visto a mediação verbal das acções transformar qualitativamente qualquer outra função cognitiva, como a sua origem social, isto é, a criança aprende a se auto-regular no decorrer de experiências interactivas, partilhando a actividade com o adulto capaz de guia-la verbalmente, antes de ser capaz de regular, guiar verbalmente a sua actividade sozinha (Luque & Vila, 1995).

Estes e outros postulados teóricos relativos ao papel da linguagem na regulação da actividade, foram explorados em diversos estudos.

Autores como Luque (1987 e 1991), Frauenglass e Díaz (1987), e Ramírez (1987), constataram que a quantidade de verbalizações de auto-regulação varia segundo o tipo de exigências da tarefa e segundo a receptividade do contexto, ou seja, na presença de um interlocutor. Estas conclusões reforçam então o papel preponderante do contexto social no estudo das verbalizações.

Frauenglass e Díaz (1987), estudaram a fala de crianças dos 3 anos e meio aos 6 anos, em tarefas cognitivas, onde verificaram vários tipos de fala: a fala social, isto é, dirigida ao experimentador, irrelevante para a tarefa; a fala privada, na qual se incluíam verbalizações de auto-regulação (para descrever características dos materiais e da tarefa, descrever a actividade, verbalizações de planos e objectivos) e auto-reforçadoras (expressões de êxito, fracasso ou frustração, dificuldade ou agrado no terminar da tarefa); as verbalizações irrelevantes à tarefa; e os sussurros.

Tanto nas tarefas preceptivas como nas semânticas, concluíram que a fala privada pode cumprir outras funções relativas à realização de tarefas, tais como o seguimento de instruções, o manter da atenção, independentemente de ser ou não necessário para a solução correcta. Não encontraram relação entre a idade mental e a produção de verbalizações auto-reguladoras, contudo, verificaram um aumento de sussurros com a idade. Estas conclusões foram ao encontro dos postulados de Vygotsky (1934/1979), de que a fala privada não desaparece com a idade, mas é interiorizada para constituir o pensamento verbal.

Luque (1987), num estudo com crianças das mesmas idades, analisou os processos de auto-regulação verbal em tarefas de reprodução de séries (reprodução gráfica vs. manipulativa). Os dados obtidos demonstraram que: até aos 3 anos e meio as verbalizações espontâneas de auto-regulação são praticamente inexistentes; até aos 4 anos e meio dá-se um

aumento moderado; e até aos 5 anos e meio o aumento torna-se significativo. Concluíram que, só a partir desta idade os níveis de emissão de verbalizações começam a diminuir.

Este autor, em 1991, num outro estudo semelhante, identificou diversos tipos de verbalizações, segundo o seu carácter referencial: não relativos á tarefa; relativos contextualmente à tarefa; e relativos a aspectos descontextualizados da tarefa. Verificou ainda verbalizações que se dirigiam directamente ao experimentador (perguntas e pedidos de ajuda).

As conclusões desse trabalho permitiram-lhe comprovar que os conteúdos da linguagem se tornam cada vez mais irrelevantes com o aumento da idade, visto que referem mais um contexto referencial intralinguístico e evocam menos o contexto presente.

Investigações realizadas por Ramírez (1991), concederam a observação de verbalizações que marcavam a orientação da acção imediata ou ainda da avaliação da tarefa. Como tal, o autor concluiu que as verbalizações cumprem diferentes funções ao longo de uma determinada actividade, tais como a de planificação, descrição, avaliação, entre outras.

Nelson (1996) comenta que, falar para si na primeira infância aparece para servir uma série de funções cognitivas representacionais, fazendo assim referência à teoria socio-interaccional de Halliday sobre as primeiras expressões da criança, em que a elas atribui funções que têm que ver com o relacionamento da criança com os outros.

Halliday (1975; citado por Nelson, 1996) definiu seis funções básicas da linguagem. Considera que a linguagem inicial da criança é pragmática, isto é, para a acção, podendo ter uma função instrumental, de regulação e de interacção. Posteriormente a linguagem da criança será, para o conhecimento e aprendizagem, podendo ter uma função pessoal, imaginativa e heurística.

Este autor coloca o enfoque no diálogo, considerando que uma criança a partir dos 5 anos de idade é capaz de contar uma história, mantendo a sua estrutura causal e sequencial. As suas memórias para acontecimentos são mais elaboradas e podem começar a usar a linguagem para planear e explicar a outros, assim como seguir direcções, planos e explicações que elas vão dando.

Luque e Vila (1995), ao reflectirem sobre o desenvolvimento da linguagem e a sua relação com a actividade, referem que, para além da fantasia e do jogo, a linguagem transituacional torna possível a actividade complexa, associada à capacidade de antecipação. A formulação verbal de um objectivo ou meta e o planeamento do comportamento caracterizam a actividade significativa e voluntária. Um plano que se mantém ao longo da acção proporciona a esta uma unidade temática, assegura a sua persistência frente a eventuais

distracções, organiza, guia a realização e possibilita a sua avaliação objectiva mediante a comparação entre a meta proposta e o resultado de tal acção.

9. Problemática e Hipóteses

Este trabalho tem como pretensão analisar as produções gráficas e linguísticas de crianças dos 4 aos 6 anos, relativamente a dois tipos de acontecimentos: um dia de escola (acontecimento com estrutura temporal invariável e mais experimentado pelas crianças); uma festa de aniversário (acontecimento com estrutura temporal variável e menos experimentado pelas crianças).

Com essa análise pretende-se verificar de que forma a estruturação temporal dos acontecimentos e a familiaridade com os mesmos, podem influenciar a complexidade das produções gráficas e dos relatos do ponto de vista linguístico. Por outro lado, aspira-se determinar a relação existente entre o tipo de verbalizações emitidas e o nível evolutivo dos desenhos, ou seja, procura-se determinar se a linguagem ocupa uma função reguladora e facilitadora da actividade gráfica.

Tal como foi intenção demonstrar ao longo do enquadramento teórico, as representações que as crianças têm acerca do mundo necessitam de ser organizadas, não só para o poderem compreender, mas também para facilitar o funcionamento cognitivo, e mesmo para intervir adequadamente no mundo social (Nelson et al., 1986).

A importância de se estudar as representações de acontecimentos vividos deve-se ao facto de que, as representações construídas sobre diferentes experiências constituem o contexto cognitivo ideal para a aprendizagem cognitivo-linguística (Alves Martins & Mendes, 1986; Lucariello, Kyratzis & Engel, 1986; Nelson et al., 1986).

Constatou-se ainda, que as representações de acontecimentos vividos derivam de experiências que se repetem no quotidiano das crianças, característica que lhes permite apreender as características gerais de um determinado acontecimento de forma a antecipar e compreender novas experiências (French, 1986).

As representações de acontecimentos sob a estrutura *script* (Schank & Abelson, 1977), vão sofrendo modificações enquanto a criança se desenvolve, visto que, a frequência da experiência com um determinado acontecimento aumenta. Como tal, as representações tornam-se cada vez mais complexas e ricas em informação, contribuindo para complexificação da linguagem.

Luque e Vila (1995), defendem que a partir dos 4 anos de idade, as crianças tomam contacto com mais e diferentes contextos, factor que contribui para o aumento de verbalizações mais claras, mais complexas e mais ricas do ponto de vista sintáctico e semântico.

O mesmo acontece com as produções gráficas, ou seja, à medida que a criança vai crescendo, vai-se tornando detentora de um número cada vez maior de informação, que acompanhará os seus desenhos e os fará evoluir, quer em quantidade de detalhes, quer em qualidade (Freinet, 1977; Luquet, 1969).

Esse aumento do vocabulário gráfico necessita de um elemento mediador que traduza as relações existentes entre os vários esquemas. Como tal, a criança produz constantemente enunciados verbais acerca do seu projecto-desenho. É a linguagem que acompanha a actividade gráfica, que a justifica e que a traduz (Lurçat, 1974).

Como havia observado Vygotsky (1934/1979), o discurso inicialmente socializado evolui progressivamente para um discurso interior, ou seja, o discurso egocêntrico surge inicialmente durante a actividade, passando gradualmente para o início da tarefa. Como tal, o discurso passa a funcionar como orientador, tornando as acções mais conscientes e organizadas. Com o aperfeiçoamento desta função reguladora, os enunciados aumentam, diversificam-se e complexificam-se do ponto de vista linguístico.

À semelhança desta evolução, também se encontra a actividade gráfica. Vygotsky (1934/1979), Luria (1979/1984), e Luque e Vila (1995), consideram que, no início da actividade gráfica a criança desenha primeiro para só depois atribuir significado às suas produções gráficas. Numa segunda fase, a criança nomeia aquilo que vai desenhando, e só numa terceira fase é que ela decide antecipadamente o que vai desenhar, passando progressivamente o discurso interior, como o refere Vygotsky, a exercer uma função de planificação consciente.

De forma a que o objectivo deste estudo pudesse ser alcançado (verificar se a complexidade gráfica e linguística difere conforme a idade e o tipo de acontecimento), assentou-se no paradigma da produção de scripts, de modo a comparar a performance das crianças de 4 e 5 anos numa tarefa de produção de desenhos e relato dos mesmos, para dois tipos de acontecimentos previamente seleccionados: "Um dia de Escola" e "Uma Festa de Aniversário".

A selecção destes dois acontecimentos baseou-se na teoria dos autores Schank e Abelson (1977), relativamente aos scripts fortes e scripts fracos, ou seja, nos critérios familiaridade e estrutura temporal. Considerando assim que, acontecimentos mais rígidos na sua sequência e mais frequentes no quotidiano das crianças, tais como o acontecimento "Dia de Escola" conduzirão mais facilmente a um script forte, ou seja, facilitador da acção. Por sua vez, o acontecimento "Festa de Anos" é considerado como script fraco, uma vez que não

apresenta um ordem específica na sucessão dos actos e é menor na sua frequência no quotidiano das crianças que o "Dia de escola".

Tendo em conta as conclusões dos autores Hudson e Nelson (1983) relativamente à superior quantidade de actos lembrados pelas crianças quando o acontecimento focado lhes é familiar, espera-se neste estudo, obter diferenças entre as verbalizações emitidas para o desenho relativo ao acontecimento mais familiar ("Dia de Escola") e aquelas emitidas para o acontecimento "Festa de Anos".

O mesmo se pretende para as produções gráficas, ou seja, que se verifiquem diferenças entre os desenhos sobre um "Dia de Escola" e aqueles sobre uma "Festa de Anos".

A intenção de estudar esta faixa etária dos 4 aos 6 anos, emergiu das várias posições teóricas. Como referiu Nelson e colaboradores (1986), para se aceder ao pensamento e às representações das crianças pequenas, é necessário que a criança se envolva com uma determinada actividade simbólica como o brincar, o desenhar ou o falar. A criança desde os 3 anos de idade é já detentora de uma sabedoria linguística mínima para se expressar acerca da realidade que conhece. Outros estudos demonstraram o facto de as crianças desde muito cedo, manifestarem uma sensibilidade à estrutura temporal dos acontecimentos, o que lhes permite relatarem sequências de actos familiares, geralmente sem erros (Mandler, 1983; Nelson et al., 1986).

Considerou-se ainda, o facto de ser durante esta faixa de idade que se dão as transformações mais substantivas, quer ao nível da própria evolução das representações de acontecimentos vividos, quer ao nível da evolução gráfica e linguística.

Tendo em conta os objectivos referidos e de acordo com as perspectivas teóricas desenvolvidas anteriormente, foram colocadas quatro hipóteses operacionais no que concerne à influência que o factor idade e tipo de acontecimento poderão ter relativamente à complexidade das produções gráficas, à forma como as verbalizações surgem associadas ao desenho, ou seja, a função que a linguagem exerce relativamente à actividade gráfica, e à complexidade dos relatos linguísticos.

Hipótese 1: A complexidade das produções gráficas é influenciada pela idade das crianças e pelo tipo de acontecimento, como tal espera-se:

1.1. que as crianças mais novas (4 anos) produzam desenhos com menor número de elementos (inferioridade quantitativa) e com menos detalhes/pormenores e características evoluídas graficamente (inferioridade qualitativa) do que as crianças mais velhas (5 anos);

1.2. que as crianças mais novas (4 anos) produzam desenhos com menor número de elementos (inferioridade quantitativa) e com menos detalhes/pormenores e características evoluídas graficamente (inferioridade qualitativa) do que as crianças mais velhas (5 anos), principalmente no que diz respeito ao acontecimento “Festa de Anos”, por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente;

Hipótese 2: As verbalizações espontâneas, emitidas aquando as produções gráficas, são influenciadas pela idade das crianças e pelo tipo de acontecimento, pelo que será de esperar:

2.1. que as crianças mais novas (4 anos) emitam mais enunciados, sobretudo Durante a execução do desenho e de Regulação da Acção, enquanto que as crianças mais velhas (5 anos) emitam mais enunciados Antes (Planificação) e Depois (Avaliação) da execução dos desenhos;

2.2. que as crianças mais novas (4 anos) emitam mais enunciados, Durante a execução do desenho e, de Regulação da Acção, principalmente no acontecimento "Festa de Anos" por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente, enquanto que as crianças mais velhas (5 anos) emitam mais enunciados Antes (Planificação) e Depois (Avaliação) da execução dos desenhos, principalmente no acontecimento “Dia de Escola”, por se tratar de um acontecimento mais familiar e estruturado temporalmente;

Hipótese 3: As verbalizações induzidas pelo experimentador, emitidas no final das produções gráficas, são influenciadas pela idade das crianças e pelo tipo de acontecimento, pelo que será de esperar:

3.1. que as crianças mais novas (4 anos) emitam mais enunciados de Descrição/Etiquetagem para explicar os seus desenhos, enquanto que as crianças mais velhas (5 anos) emitam mais enunciados de Acção/Acontecimento;

3.2. que as crianças mais novas (4 anos) emitam mais enunciados de Descrição/Etiquetagem, principalmente na explicação dos desenhos sobre a "Festa de Anos", por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente, enquanto que as crianças mais velhas (5 anos) emitam mais enunciados de Acção/Acontecimento, principalmente na explicação dos desenhos relativos ao "Dia de Escola", por se tratar de um acontecimento mais familiar e estruturado temporalmente;

Hipótes 4 : A complexidade do discurso das crianças é influenciada pela idade e pelo tipo de acontecimento, assim espera-se:

4.1. que as crianças mais novas (4 anos) produzam relatos menos complexos do ponto de vista linguístico do que as crianças mais velhas (5 anos);

4.2. que as crianças mais novas (4 anos) produzam relatos menos complexos do ponto de vista linguístico do que as crianças mais velhas (5 anos), principalmente no acontecimento "Festa de Anos", por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente;

III - METODOLOGIA

1. Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por 64 crianças de ambos os sexos, pertencentes a um nível sócio-económico médio-alto, a frequentar o ensino pré-escolar em instituições da cidade de Setúbal.

Os sujeitos foram seleccionados sobre o critério da idade, com o objectivo de se constituírem dois grupos de crianças: um grupo constituído por 32 crianças com 4-5 anos de idade (16 do sexo masculino e 16 do sexo feminino) e um outro grupo igualmente constituído por 32 crianças mas de 5-6 anos de idade (16 de sexo masculino e 16 do sexo feminino).

O primeiro grupo constituído por crianças dos 4 anos aos 5 anos, apresenta uma média de idade de 4;7 meses; enquanto que no segundo grupo as idades são dos 5;1 mês aos 6 anos, sendo a média de 5;6 meses.

2. Variáveis

O presente estudo levou em consideração as seguintes variáveis:

Variáveis independentes:

- Idade das crianças (4 -5 e 5-6 anos)
- Tipo de acontecimento (“Um dia de escola”; “Uma festa de aniversário”)

Variáveis Dependentes:

- Grau de complexidade e evolução dos desenhos.
- Forma como as verbalizações surgem associadas ao desenho (antes, durante ou depois do desenho);
- Características da função reguladora da linguagem ;
- Grau de complexidade do discurso das crianças de idades diferentes;

Variáveis a Controlar:

- Sexo das crianças (igual número de rapazes e de raparigas);
- Nível social e económico;
- Ordem de solicitação dos acontecimentos (alternada).

3. Procedimento e Instrumento

Feitos os contactos com as instituições de ensino pré-escolar para selecção da amostra deste estudo, procedeu-se uma fase de familiarização do experimentador quer com os instrumentos quer com as crianças que iriam constituir a amostra. Esta fase inicial permitiu assim minimizar as influências da presença de uma pessoa estranha e minimizar a inibição das crianças de produzirem relatos espontâneos e naturais.

Posteriormente foi proposto a cada criança que, se encontrasse em sua sala com o experimentador, nessa altura sem a presença dos seus colegas. Depois de uma breve explicação do que se iria passar e de activado o gravador áudio, o experimentador contextualiza a situação fazendo as seguintes perguntas: "Gostas da escola? Vens todos os dias para a escola?! Então sabes como é um dia de escola?!" no que respeita ao acontecimento "um dia de escola" e "Gostas de festas de anos? Já foste a festas de anos?! Então sabes como é as festas de anos?!" relativamente ao acontecimento "uma festa de aniversário".

Seguidamente era solicitado à criança que, numa folha branca A4 e com os materiais que desejasse, realizasse um desenho sobre um dia de escola ou uma festa de aniversário, conforme fosse a ordem de solicitação: "Gostava que fizesses um desenho sobre um dia de escola/ uma festa de anos, pode ser?".

Terminada a produção gráfica, o experimentador pedia-lhe que explicasse o seu desenho: "Conta-me como é um dia de escola/uma festa de anos que tu desenhaste".

A ordem em que eram pedidos os desenhos e a sua explicação era alternada de criança para criança, ou seja, se a uma criança era solicitado que realizasse o desenho de um dia de escola e a seguir sobre uma festa de anos, à criança seguinte era-lhe solicitado primeiro um desenho sobre uma festa de aniversário e a seguir sobre um dia de escola, e assim sucessivamente.

4. Análise e Tratamento dos dados

4.1. Análise da Complexidade Gráfica

Após uma análise exaustiva e minuciosa de todos os desenhos realizados pelas crianças da amostra deste e de outros estudos semelhantes em desenvolvimento paralelo, ou seja, num total de cerca de 300 desenhos, que abrangeram as idade dos 3 aos 8 anos, e levando em linha de conta os estudos sobre a evolução da actividade gráfica de vários autores

(Abraham, 1978; Barrouillet, Fayol & Chevrot, 1994; Cambier, 1990; Cox, 1993 e 1995; Didillon & Veyrinaud, 1989; Freinet, 1977; Goodnow, 1992; Lurçat, 1974, Luquet, 1969; Miljkovitch, 1985), procedeu-se à construção de uma grelha de análise quantitativa e qualitativa, cujos itens correspondiam a todos os elementos, sub-elementos, detalhes e características relacionadas com a menor ou maior evolução gráfica, encontrados na totalidade das produções gráficas (grelha inicial em anexo).

Esta grelha é constituída por categorias de apreciação geral do desenho, de análise qualitativa das garatujas, e categorias específicas de análise quantitativa e qualitativa de vários elementos representados nos desenhos (figura humana, casa, árvore, figura animal, elementos da natureza, objectos motorizados). Para completar esta grelha de análise considerou-se importante incluir uma lista com os elementos característicos de cada um dos acontecimentos (um dia de escola e uma festa de aniversário).

Numa fase posterior, de elaboração de uma escala de cotação, considerou-se necessário proceder-se a uma adaptação da grelha, no respeito aos itens de análise qualitativa dos vários elementos representados nos desenhos (figura humana, casa, árvore, figura animal, elementos da natureza, objectos motorizados e característicos do "Dia de Escola" e "Festa de Anos"), o que resultou na eliminação de alguns itens considerados característicos de menor qualidade e evolução gráfica.

Assim, a forma de cotação da totalidade da grelha de análise, baseou-se em formas já existentes como a do teste do desenho da figura humana de Goodenough (1926) e Koppitz (1968), e da escala de desenvolvimento do desenho da casa de Barrouillet, Fayol e Chevrot, (1994). Como tal, cada item da grelha é cotado com 1 ponto, quando presente no desenho em análise. A média qualitativa, para cada um dos elementos analisados, é calculada segundo o número de pontos obtidos.

Seguidamente, apresentar-se-á a grelha final de análise dos desenhos, subdividida nas principais categorias: Apreciação Geral do Desenho, Garatujas, Elementos Representados nos Desenhos e Elementos Característicos dos Acontecimentos.

4.1.1. Análise de Apreciação Geral dos Desenhos

O quadro seguinte apresenta as subcategorias constituintes das categorias de análise de apreciação geral dos desenhos.

CATEGORIAS DE APRECIACÃO GERAL DOS DESENHOS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Configuração do desenho em estático/activo	Estático Existem dúvidas de acção Dinâmico/ activo (movimento) Com demonstração de movimento (e.g. riscos)
Ocupação do desenho no espaço da folha	Ocupa 1/4 da folha Ocupa 2/4 da folha Ocupa 3/4 da folha Ocupa toda a folha - desenho centrado - desenho espalhado
Utilização da cor no desenho	Utilização de uma cor Utilização de duas cores Utilização de três ou quatro cores Utilização de mais de quatro cores
Proporções entre os vários elementos do desenho	Totalmente inadequadas Inadequadas Mais ou menos adequadas Adequadas
Posição do desenho relativamente à linha de base	Respeita a linha de base Não respeita a linha de base

Quadro nº 1 - Caracterização das Categorias de Análise de Apreciação geral

Na análise de apreciação geral a que todos os desenhos foram expostos, fazem dela parte as seguintes categorias: a configuração do desenho em estático/activo; a ocupação do desenho no espaço da folha; a utilização da cor no desenho; as proporções entre os vários elementos do desenho; e a posição do desenho relativamente à linha de base.

4.1.2. Análise das Garatujas

A análise das produções gráficas das crianças destas idades, incluem igualmente categorias relacionadas com representações não figurativas, ou seja, de garatujas. O quadro que se segue inclui o tipo de garatujas frequentes nos desenhos das crianças.

Categorias de Análise das Garatujas
Linha horizontal única
Linha diagonal única
Linha vertical múltipla
Linha horizontal múltipla
Linha diagonal múltipla
Linha tortuosa aberta
Linha tortuosa fechada
Linha ondulante ou em ziguezague
Linha espiral
Círculo de linha múltipla sobreposta
Círculo único cruzado
Círculo imperfeito
Círculo perfeito

Quadro nº 2 - Categorias de Análise das Garatujas

Os desenhos não figurativos, serão analisados segundo 13 categorias que correspondem aos vários tipos de garatujas que podem surgir produzidas no papel.

4.1.3. Análise dos Vários Elementos Representados nos Desenhos

Esta análise não é apenas de carácter quantitativo mas também qualitativo, ou seja, para além de ser contabilizado o número de elementos representadas nos desenhos (Figura humana, Casa, Árvore, ...), cada um desses elementos será analisado quanto aos sub-elementos que os constituem, detalhes e características de evolução gráfica. Quer isto dizer que, será calculada uma média do número de categorias qualitativas presentes nos desenhos dessas figuras.

Seguidamente apresentar-se-ão os elementos a analisar nos desenhos das crianças e as categorias que os caracterizam.

A Figura Humana é um dos elementos quase sempre presente nos desenhos das crianças, como tal a necessidade da sua análise detalhada. O quadro nº 3 apresenta as categorias de análise deste elemento.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DO ELEMENTO "FIGURA HUMANA"	
Análise quantitativa	
Nenhuma figura humana	
Uma figura humana	
Duas figuras humanas	
Três ou mais figuras humanas	
Análise qualitativa	
Cabeça	Cotovelos
- proporcional ao conjunto da figura	Mãos
Olhos	- mãos "flor"
- pupilas	- proporcionais ao conjunto da figura
- Proporcionais ao conjunto da figura	Dedos
Sobrancelhas	- número correcto de dedos
Pestanas	- proporcionais ao conjunto da figura
Nariz	Pernas
- narinas	- pernas a duas dimensões
- proporcional ao conjunto da figura	- proporcionais ao conjunto da figura
Bochechas	Pés
Boca	- com dedos
- dois lábios/com dentes	- número correcto de dedos
- proporcional ao conjunto da figura	- proporcionais ao conjunto da figura
Orelhas	Vestuário
- proporcionais ao conjunto da figura	- uma peça de vestuário
Cabelo	- duas peças de vestuário
- com adereços	- três ou mais peças de vestuário
- com penteados (e.g. totós)	- peças de vestuário enfeitadas ou decoradas
Pescoço	Sapatos
- proporcional ao conjunto da figura	Chapéu
Tronco	Representação esquemática da f. h.
- proporcional ao conjunto da figura	Proporção adequada da f. h. no conjunto do desenho
Braços	Colocação correcta de todos os elementos constituintes da f.h.
- braços a duas dimensões	Colocação correcta da f. h. no conjunto do desenho
- braços correctamente ligados aos ombros	Diferenciação do género sexual das diferentes figuras
- braços na vertical	Figura Humana desenhada de perfil
- braços na diagonal	Transparências
- proporcionais ao conjunto da figura	

Quadro nº 3 - Categorias de Análise do Elemento "Figura Humana"

A Figura Humana representada nos desenhos das crianças é analisado segundo quatro categorias de análise quantitativa e 57 categorias de análise qualitativa. Na análise qualitativa encontram-se categorias que correspondem não só aos elementos que constituem a figura humana (e.g. cabeça, pescoço, tronco, braços...) mas também a detalhes como o vestuário, e características de evolução gráfica, como por exemplo se os braços da figura humana estão desenhados a duas dimensões, se existem boas proporções.

A Casa é também um dos elementos que quase sempre surge nos desenhos das crianças. As categorias de análise da casa encontram-se expostas no quadro seguinte.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DO ELEMENTO "CASA"	
Análise quantitativa	
Nenhuma casa	
Uma casa	
Duas casas	
Três ou mais casas	
Análise qualitativa	
Contorno da casa rectangular	- janelas ao alto, coladas em cada lado da casa
Divisões da casa	- janelas a meio da casa, coladas em cada lado da casa
Passeio/ Estrada	- janelas no telhado
Escadas	- mais de duas janelas
Telhado	- proporcionais ao conjunto da figura
- telhado paralelogramo	- correctamente posicionadas (distintas dos lados da casa)
Chaminé	- correctamente alinhadas (na linha horizontal)
- chaminé vertical ao telhado	- cortinas
- chaminé com fumo horizontal	- vidros (em cruz)
Antena(s)	- batente da janela
Telhas	- portadas
Muro/ tijolos	- varandas
Porta	Lâmpadas
- puxador da porta	Transparências
- proporcional ao conjunto da figura	Rebatimento
Campainha	Perspectiva
Portão	Proporção adequada da casa no conjunto do desenho
Janelas	

Quadro nº 4 - Categorias de Análise do Elemento "Casa"

Este elemento é igualmente analisado segundo quatro categorias de análise quantitativa, e por 35 categorias de análise qualitativa. Na análise qualitativa encontram-se categorias que correspondem não só aos elementos que constituem a casa (e.g. telhado, janelas, porta,...) mas também a detalhes como os vidros das janelas, e características de evolução gráfica, como por exemplo se o telhado é representado em paralelogramo, a perspectiva.

No quadro seguinte estão apresentadas as categorias de análise do elemento Árvore.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DO ELEMENTO "ÁRVORE"	
Análise quantitativa	
Nenhuma árvore	
Uma árvore	
Duas árvores	
Três ou mais árvores	
Análise qualitativa	
Copa	- no tronco
- copa encaracolada	- ramos cortados
Tronco	Raiz
- tronco menor que a copa	Frutos
- tronco cortado	Ninho(s)
Ramo(s)	Animais (e.g. pássaros)
- no interior da copa	Flores
	Proporção adequada da árvore no conjunto do desenho

Quadro nº 5 - Categorias de Análise do Elemento "Árvore"

Para além da análise quantitativa, o elemento Árvore é analisado segundo 15 categorias de carácter qualitativo. Também aqui as categorias correspondem não só aos elementos que constituem a árvore (e.g. copa, tronco,...) mas também a detalhes como os frutos na copa, e características de evolução gráfica, como por exemplo a proporção do tronco menor que a copa.

No quadro seguinte estão apresentadas as categorias de análise do elemento Figura Animal.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DO ELEMENTO "FIGURA ANIMAL"	
Análise quantitativa	
Nenhuma figura animal	
Uma figura animal	
Duas figuras de animais	
Três ou mais figuras de animais	
Análise qualitativa	
Cabeça	Revestimento do corpo (e.g. pêlo/ penas/escamas)
- proporcional ao conjunto da figura	Patas/ asas
Olhos	- patas/asas a duas dimensões
- pupilas	- número correcto de patas/asas
- Proporcionais ao conjunto da figura	- patas/asas correctamente ligados ao corpo
Sobrancelhas	- proporcionais ao conjunto da figura
Nariz/ focinho	Dedos/garras
- narinas	- número correcto de dedos/garras
- proporcional ao conjunto da figura	- proporcionais ao conjunto da figura
Boca/Bico	- com unhas
- proporcional ao conjunto da figura	Cauda
Orelhas/Antenas	Representação esquemática da f. Animal
- proporcionais ao conjunto da figura	Figura animal desenhada de perfil
Pescoço	Colocação correcta da figura animal no conjunto do desenho
- proporcional ao conjunto da figura	Proporção adequada da figura animal no conjunto do desenho
Corpo	Transparências
- proporcional ao conjunto da figura	Rebatimentos

Quadro nº 6 - Categorias de Análise do Elemento "Figura Animal"

Este elemento é igualmente analisado segundo quatro categorias de análise quantitativa, e por 34 categorias de análise qualitativa. Na análise qualitativa encontram-se categorias que correspondem não só aos elementos que constituem a figura animal (e.g. cabeça, corpo, patas/asas,...) mas também a detalhes como o revestimento do corpo, e características de evolução gráfica, como por exemplo a proporção de cada elemento no conjunto da figura.

O quadro seguinte apresenta as categorias de análise quantitativa e qualitativa do elemento Natureza.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DO ELEMENTO "NATUREZA"	
Análise quantitativa	
Nenhum elemento da natureza	
Um elemento da natureza	
Dois Elementos da natureza	
Três ou mais elementos da natureza	
Análise qualitativa	
Céu	Arco-íris
Sol	Neve
- com raios	Flores
- com adornos (p. e. óculos)	Montanha
- com olhos, nariz, boca...	Água (e.g. rios, lagos, mar)
Nuvens	Chão
Chuva	- com pedras
Relâmpagos/Raios	- com relva
Vento	- com areia/terra

Quadro nº 7 - Categorias de Análise do Elemento "Natureza"

Este elemento é igualmente analisado segundo quatro categorias de análise quantitativa, e por 18 categorias de análise qualitativa. Na análise qualitativa encontram-se categorias que correspondem não só ao tipo de elementos da natureza representados (e.g. céu, nuvens, flores,...) mas também a detalhes como o as pedras, relva, areia do chão.

Os Objectos Motorizados são outros dos elementos presentes nos desenhos das crianças, pelo que a sua análise foi também necessária.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DO ELEMENTO "OBJECTOS MOTORIZADOS"	
Análise quantitativa	
Nenhuma objecto motorizado	
Um objecto motorizado	
Dois objectos motorizados	
Três ou mais objectos motorizados	
Análise qualitativa	
Autocarro/carrinha	- número correcto
Camião	- proporcionais ao conjunto da figura
Mota	Volante/guiador
Avião/Foguetão	- raios interiores do volante
Carro	- proporcional ao conjunto da figura
Forma correcta do objecto motorizado	Bancos/assentos
Rodas	- colocação correcta do banco
- número correcto	Tejadilho
- raios/jantes	Faróis
- proporcionais ao conjunto da figura	Condutor
Asas	- colocação correcta do condutor
Cauda do avião/foguetão	Passageiros
Janelas	- colocação correcta dos passageiros
- número correcto	Colocação correcta dos elementos constituintes do obj. mot.
- proporcionais ao conjunto da figura	Perspectiva aérea dos objectos motorizados
Portas	Perspectiva frontal dos objectos motorizados
- número correcto	Perspectiva lateral dos objectos motorizados
- proporcionais ao conjunto da figura	Transparências
Pedais/Manipulos	Rebatimentos

Quadro nº 8 - Categorias de Análise do Elemento "Objectos Motorizados"

Este elemento é igualmente analisado segundo a quantidade, ou seja, a presença nos desenhos das crianças, e qualidade, através de 38 categorias de análise. Na análise qualitativa encontram-se categorias que correspondem não só ao tipo de objecto motorizado representados (carro, carrinha, avião...) mas também aos elementos desses objectos (portas, janelas, rodas,...) aos detalhes como o conduto e passageiros, e ainda características de evolução gráfica como a forma e posição correcta dos elementos constituintes do objecto motorizado.

4.1.4. Análise dos Elementos Característicos dos Acontecimentos

Depois de uma primeira análise dos desenhos das crianças, verificou a presença de elementos característicos do acontecimento representado nos seus desenhos. Como tal, considerou-se necessário incluir uma lista de categorias de análise das características de cada tipo de acontecimento.

O quadro que se segue expõe as categorias de análise do acontecimento "Dia de Escola".

CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DO ACONTECIMENTO "DIA DE ESCOLA"	
Escola	Cadeiras
- interior da escola (corredores, salas)	- proporcionais ao conjunto da figura
- exterior da escola (jardim, pátio, fachada da escola)	Quadro
Características do local da escola (ex.: baloiço, casinha)	- com inscrições
Professora/Educadora	Cadernos
Outros adultos	Livros
Amigos	Fichas/desenhos/trabalhos
- dos dois géneros	Canetas/lápis
Mesas	Mochila /pasta
- mesas dos alunos	Brinquedos
- mesa da Professora/Educadora	Bibes/farda incluindo chapéus
- proporcionais ao conjunto da figura	

Quadro nº 9 - Categorias de Análise das Características do Acontecimento "Dia de Escola"

As 23 categorias de análise das características do acontecimento "Dia de Escola", incluem não só os objectos desenhados (Escola, amigos, mesas, cadeiras, quadro...) mas também os detalhes desses objectos (interior da escola, exterior da escola, proporcionais,...).

Seguidamente serão apresentadas as categorias de análise das características do acontecimento "Festa de Anos".

CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DO ACONTECIMENTO "FESTA DE ANOS"	
Casa	Toalha(s) de mesa
- interior da casa	Comidas
- exterior da casa	Bebidas
Características do local (ex.: Chiquiparque)	Cadeira(s)
Adultos	- proporcionais ao conjunto da figura
Amigos	Mesa(s)
- dos dois géneros	- mesa das comidas
Presentes	- mesa do bolo de aniversário
Brinquedos	- proporcional ao conjunto da figura
Equipamentos de diversão	Velas
Bandeirolas/fitas	- velas acesas
Confêteis/papelinhos	Bolo de aniversário
Balões	- decorado
Chapéus bicudos	- bolo de duas dimensões com um ou vários andares
Loiças	

Quadro nº 10 - Categorias de Análise das Características do Acontecimento "Uma Festa de Aniversário"

Os desenhos sobre a "Festa de Anos", foram analisados ainda segundo as 29 categorias referidas no quadro acima. Tal como acontece com as categorias de análise das características do acontecimento "Dia de Escola", também no acontecimento "Festa de Anos" essas categorias são constituídas pelos objectos presentes nos desenhos (casa, amigos, brinquedos, mesa, bolo de aniversário...) e pelos detalhes desses mesmos objectos (interior da casa, exterior da casa, bolo decorado,...).

4.2. Análise da Complexidade Linguística

Após a transcrição das entrevistas, foi realizada uma análise de conteúdo, para a qual foi necessário proceder-se a uma divisão dos discursos em unidades de informação, sendo essas contabilizadas e agrupadas em categorias e subcategorias, posteriormente construídas.

A criação das várias categorias e subcategorias de análise, apoiou-se na divisão de Halliday (1975, citado por Nelson, 1996), relativamente às funções que a linguagem exerce no início da sua aquisição, e principalmente nas categorias propostas por Luque (1987), e por Frauenglass e Díaz (1987), relativamente a verbalizações de crianças dos 3 aos 6 anos.

Na criação das categorias, dois tipos de verbalizações foram tomados em linha de conta, ou seja, as verbalizações emitidas de forma espontânea pelas crianças ao longo da tarefa, e aquelas que haviam sido induzidas pelo experimentador no final da tarefa, após a instrução "Conta-me como é um dia de escola que tu desenhaste.". Essa categorização

comporta ainda os vários momentos em que surgiram as verbalizações espontâneas: antes, durante, e depois da realização do desenho.

4.2.1 Análise das Verbalizações Espontâneas

Relativamente às verbalizações espontâneas emitidas pelas crianças, para os dois tipos de acontecimentos (dia de escola e festa de aniversário), foram identificadas três categorias: a categoria de enunciados de Auto-Percepção; a categoria de enunciados Reguladores da Acção (Referentes ao Desenho e Referentes ao Acto Gráfico); e a categoria de enunciados Dirigidos ao Experimentador.

Em cada uma destas categorias ficou discriminado o momento em que as verbalizações surgiram relativamente à realização do desenho (Antes, Durante ou Depois).

O quadro seguinte ilustra a forma como as verbalizações foram analisadas e agrupadas pelas categorias.

CATEGORIAS DE ENUNCIADOS		MOMENTOS DA TAREFA
Auto-Percepção		Antes Durante Depois
Reguladores da Acção	Referentes ao Desenho	Antes Durante Depois
	Referentes ao Acto Gráfico	Antes Durante
Dirigidos ao Experimentador		Antes Durante Depois

Quadro nº11 - Categorias de Análise das Verbalizações Espontâneas

A divisão dos vários momentos em que surgem as verbalizações espontâneas relativamente à realização do desenho, tem a ver não só com o desenvolvimento do discurso e sua função relativamente à actividade, mas também com o processo de evolução do desenho.

Em seguida proceder-se-á à caracterização das categorias de análise das verbalizações espontâneas acima expostas, e suas respectivas subcategorias.

4.2.1.1. Categoria de Enunciados de Auto-Percepção

A categoria de enunciados de Auto-Percepção abrange as verbalizações de carácter emocional e comentários relacionados com a tarefa, ou seja, as expressões de sentimentos (competências e motivações) em relação à actividade gráfica.

O quadro seguinte revela as subcategorias definidas para esta categoria, assim como alguns exemplos de verbalizações que as caracterizam.

CATEGORIA DE ENUNCIADOS DE AUTO- PERCEPÇÃO		
MOMENTOS DA TAREFA	SUBCATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO (Exemplos)
ANTES	Percepção de Competências e Motivações	"Sei fazer casas!" "Eu não consigo fazer bem..."
DURANTE	Percepção de Competências e Motivações	"...mas eu não consigo fazer lá muito bem..." "...não sei fazer automóveis."
	Sensações Físicas/ Esforço/ Sons	"haa!..." "...ai!..."
DEPOIS	Percepção de Competências e Motivações	"...não sei o que fazer mais!" "Eu não desenhei como era..."
	Sensações Físicas/ Esforço/ Sons	"Uff!" "...Hummm"

Quadro nº 12 - Caracterização da Categoria de Enunciados de Auto-Percepção

Esta tabela apresenta as subcategorias relativas a cada momento da tarefa.

Assim, no momento Antes da realização do desenho podem surgir verbalizações relacionadas com a percepção que as crianças têm das suas competências gráficas e das suas motivações para essa actividade.

No momento Durante e também no momento Depois da produção do desenho, é possível encontrar verbalizações relacionadas com a percepção de competências e motivações como já foi referido, e manifestações de esforço pelas crianças ao realizar o desenho, como sons, interjeições e verbalizações imperceptíveis.

4.2.1.2. Categoria de Enunciados Reguladores da Acção

A categoria de enunciados Reguladores da Acção, como já foi referido, subdivide-se em duas: na categoria de enunciados Referentes ao Desenho e na categoria de enunciados Referentes ao Acto Gráfico.

No quadro a baixo encontra-se a caracterização da categoria de enunciados Referentes ao Desenho. Todas as verbalizações que se referem à representação de acções, cenas ou elementos específicos de desenho, encontram-se nesta categoria.

CATEGORIA DE ENUNCIADOS REFERENTES AO DESENHO		
MOMENTOS DA TAREFA	SUBCATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO (Exemplos)
ANTES	Planificação	"Tenho que fazer a minha escola" "Vou fazer eu sentado na cadeira do rei..."
DURANTE	Antecipação	"...vou fazer uma garagem de branco..." "...vou fazer uma ficha..."
	Execução	"...uma porta bem grande para entrar..." "...isto é o escorrega..." "já fiz à tarde..."
	Avaliação	"...deixa ver se falta alguma coisa..."
DEPOIS	Avaliação	"...desenhei só a menina dos anos." "...faltou fazer o sol!"

Quadro nº 13 - Caracterização da Categoria de Enunciados Referentes ao Desenho

Nesta categoria referente ao desenho e em particular no momento Antes da tarefa, identificam-se as verbalizações que remetem para uma planificação da acção, ou seja, a planificação daquilo que as crianças pretendem ver representado nos seus desenhos.

Durante a actividade gráfica surgem verbalizações relativas à antecipação da acção, ou seja, a manifestação dos conteúdos que as crianças pretendem vir a representar no seu desenho no momento a seguir. Neste momento da tarefa, surgem igualmente verbalizações que acompanham a execução de acções, cenas ou elementos particulares desenho. Ainda no momento Durante a actividade gráfica, aparecem verbalizações de apreciação das suas produções gráficas.

As verbalizações produzidas Depois da tarefa, são relativas à avaliação daquilo que foi desenhado.

As verbalizações espontâneas referentes aos materiais utilizados para a realização do desenho, pertencem à categoria de enunciados Referentes ao Acto Gráfico. O quadro nº14 apresenta a caracterização desta categoria.

CATEGORIA DE ENUNCIADOS REFERENTES AO ACTO GRÁFICO		
MOMENTOS DA TAREFA	SUBCATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO (Exemplos)
ANTES	Constrangimentos Materiais	"...só há dois iguais..." "Não há a cor de pele..."
	Planificação	"...queria fazer com as canetas grossas..." "Quero o amarelo" "...mas pinta mal..."
DURANTE	Constrangimentos Materiais	"...se calhar não está afiado..."
	Antecipação	"...para depois fazer preto..." "...preciso de verde..."
	Execução	"preto..." "o amarelo é assim"
	Avaliação	"...isto não se vê nada!" "...ficou clarinho"

Quadro nº 14 - Caracterização da Categoria de Enunciados Referentes ao Acto Gráfico

Tanto no momento Antes como no Durante encontra-se a subcategoria Constrangimentos Materiais, onde se incluem os enunciados especificamente relacionados com o funcionamento ou não dos materiais e o seu bom ou mau estado.

Tal como na categoria de enunciados Referentes ao Desenho também aqui se encontram as subcategorias de Planificação, Antecipação, Execução e Avaliação, contudo as verbalizações que aqui se incluem dizem respeito à forma como é desenhado, ou seja, à forma, posição e cor.

4.2.1.3. Categoria de Enunciados Dirigidos ao Experimentador

Na categoria de enunciados Dirigidos ao Experimentador encontram-se todas as verbalizações espontâneas que não estão directamente relacionadas com a tarefa em si. A caracterização desta categoria é apresentada no quadro seguinte.

CATEGORIAS DE ENUNCIADOS DIRIGIDOS AO EXPERIMENTADOR		
MOMENTOS DA TAREFA	SUBCATEGORIAS	CARACTERIZAÇÃO (Exemplos)
ANTES	Questões Acerca de materiais e Conteúdos a Desenhar	"Posso fazer uma casa?" "É também para pintar?!"
	Comentários Independentes da Tarefa	"O meu Pai hoje também fez anos..." "...mas foi em casa..."
	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	"Para quê?" "Tá bem!"
DURANTE	Questões Acerca de materiais e Conteúdos a Desenhar	"Onde é que está o verde?" "Posso tirar as canetas do António?"
	Comentários Independentes da Tarefa	"...os meninos só fazem riscos..." "...eu canto canções!"
	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	"Ok!" "...nós também temos um baloiço na escola sabias?"
DEPOIS	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	"Eu também tinha que estar aqui?"

Quadro nº 15 - Caracterização da Categoria de Enunciados Dirigidos ao Experimentador

As verbalizações espontâneas dirigidas ao experimentador, são normalmente para colocar questões acerca de materiais e conteúdos a desenhar, para fazer comentários independentes da tarefa, ou mesmo para fazer perguntas ou responder ao experimentador.

Este tipo de verbalizações encontram-se nos momentos Antes e Durante a tarefa, no momento Depois existe apenas a subcategoria Perguntas/Respostas Directas ao Experimentador.

4.2.2. Análise das Verbalizações Induzidas pelo Experimentador

As verbalizações emitidas pelas crianças no final da realização do desenho e após a instrução do experimentador "Conta-me como é um dia de escola/ uma festa de anos que tu desenhaste", incluem-se na categoria de enunciados Induzidos pelo Experimentador.

No quadro seguinte encontram-se as subcategorias de classificação das verbalizações induzidas.

CATEGORIA DE ENUNCIADOS INDUZIDOS PELO EXPERIMENTADOR	
VERBALIZAÇÕES INDUZIDAS	CARACTERIZAÇÃO (Exemplos)
Descrição / Etiquetagem	"...eram só três meninos..." "Isto aqui é a mesa..." "...é a escola, e os meninos..."
Ação / Acontecimento	"...primeiro foram brincar..." "...depois foram para a ginástica..." "...comem o bolo..."

Quadro nº 16 - Caracterização da Categoria de Enunciados Induzidos pelo Experimentador

As verbalizações emitidas pelas crianças para explicar os seus desenhos podem ser classificadas como: descrições, denominações ou "etiquetas" daquilo que desenharam; ou descrições de acções e/ou acontecimentos específicos.

4.2.3. Análise da Complexidade do Discurso

Os relatos linguísticos das crianças foram ainda expostos a uma análise qualitativa. Para tal, foi construída uma grelha de classificação em níveis de complexidade do discurso, que vai de um nível descritivo, sem qualquer índice narrativo a um nível de discurso tipo narrativo.

A composição desta grelha de análise baseou-se essencialmente no estudo de Esperet (1984, citado por Fayol, 1985) sobre as várias etapas que a evolução de um esquema narrativo compreende.

Assim, a grelha de análise da complexidade do discurso que foi construída, caracteriza-se da seguinte forma:

Nível 1 : A criança limita-se a descrever e/ou nomear as suas produções gráficas, sem recorrer a qualquer índice narrativo. As frases são curtas, soltas e sem qualquer ligação entre elas.

Ex.: "É a minha festa, aqui com um menino e um bolo."

Nível 2: A criança faz referência a acções simples ou a episódios particulares, não existindo ainda um discurso narrativo.

Ex.: "Aqui são os meninos a brincar nos cantinhos e meninos no jardim!... E ouvem histórias e almoçam!"

Nível 3: A criança constrói uma sequência de frases com uma estrutura básica (sujeito, verbo e complemento), utilizando partículas de ligação. No entanto, faz referência apenas a uma ou duas cenas do acontecimento.

Ex.: "É ela a rir-se a olhar para as velas... E, mas primeiro disso foi brincar e depois veio, comeu o bolo e depois foi outra vez brincar."

Nível 4: A criança apresenta um discurso narrativo, ou seja, constrói uma sequência de acções mais complexas, com relação causal entre os actos. A estrutura script é evidente, contudo são

referidas essencialmente as acções obrigatórias do acontecimento, não fazendo referência aos *slots* ou espaços onde podem ser incluídos diferentes itens.

Ex.: "Primeiro estão na sala a fazer...depois foram brincar para ali, depois foram almoçar, depois foram brincar outra vez para dentro da sala, foram lanchar, foram brincar e as mães buscar os filhos!"

Nível 5: A criança apresenta, através de um discurso narrativo, a descrição exaustiva do acontecimentos. A estrutura script é apresentada com as acções obrigatórias e com os *slots*.

Nos discursos das crianças de 4 e 5 anos de idade, não foi possível encontrar exemplos deste nível de complexidade.

4.3. Tratamento Estatístico dos Dados

Tanto na análise da complexidade dos Desenhos como na complexidade das Verbalizações e Discurso das crianças, o tratamento dos dados passou inicialmente por uma contabilização, em frequências absolutas, para cada uma das categorias e subcategorias apresentadas anteriormente; sendo ainda apuradas percentagens, para algumas dessas categorias.

Relativamente à análise qualitativa dos elementos representados nos desenhos das crianças, foram contabilizados os itens/categorias qualitativas identificados em cada um dos elementos e daí apuradas médias.

Posteriormente, com a finalidade de verificar a validade das hipóteses colocadas, procedeu-se a um tratamento estatístico, no qual foram utilizados testes não paramétricos, tendo em conta a dimensão da amostra e o facto de a sua distribuição se desviar da normalidade.

Assim, para apurar a existência ou não de diferenças significativas, nas categorias e subcategorias relativas ao Desenho e Verbalizações, entre os acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Anos", foi utilizado o teste estatístico Wilcoxon (comparação de duas amostras relacionadas).

Na comparação dos dois grupos etários (4 anos e 5 anos de idade), foi utilizado o teste estatístico Mann-Whitney (comparação de duas amostras independentes).

O nível de significância utilizado foi de 0,05, para ambos os testes.

IV - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Revelar-se-á neste capítulo os resultados manifestados através das análises quantitativas e qualitativas realizadas, quer no que diz respeito aos desenhos produzidos pelos dois grupos de crianças, quer relativamente às verbalizações emitidas durante essa tarefa e aquelas induzidas pelo experimentador.

Num primeiro momento, serão exibidos os dados relativos à complexidade gráfica dos 128 desenhos produzidos pela totalidade da amostra (64 desenhos acerca do acontecimento "Um dia de Escola" e 64 desenhos acerca do acontecimento "Uma festa de Aniversário").

Num momento seguinte, serão expostos os resultados respectivos às verbalizações emitidas pelas crianças durante a realização desses desenhos. A apresentação destes resultados subdividiu-se da seguinte forma: nas verbalizações espontâneas, ou seja, aquelas que foram emitidas pelas crianças ao longo da actividade; e nas verbalizações que foram induzidas pelo experimentador, isto é, aquelas que se seguem à instrução dada "Conta-me como é um dia de escola/ uma festa de anos que tu desenhaste".

Esses resultados serão inicialmente apresentados segundo a variável grupo de idade, no qual se encontrarão os dados relativos a cada um dos acontecimentos em separado e à comparação entre acontecimentos; e posteriormente segundo a variável tipo de acontecimento.

Por ultimo, encontrar-se-ão expostos os resultados aferidos relativamente à complexidade do discurso das crianças de ambos os grupos desta amostra.

1. Resultados da Análise dos Desenhos

Neste sub-capítulo, pretende-se apresentar os dados obtidos da análise da complexidade gráfica relativos a todos os desenhos produzidos pelas crianças que fizeram parte da amostra deste estudo.

Primeiramente serão expostos os resultados obtidos em cada grupo de idade (Grupo A - 4 Anos e Grupo B - 5 anos) e posteriormente os que dizem respeito a cada tipo de acontecimento ("Dia de escola" e "Festa de anos").

Esses dados serão apresentados segundo a análise de apreciação geral, e a quantidade e qualidade dos elementos representados nos desenhos.

Os resultados de análise qualitativa dos elementos representados nos desenhos, encontrar-se-ão numa média dos itens/categorias, que corresponde ao número de sub-

elementos que constituem o elemento em análise, o número de detalhes/pormenores e outras características que assentam na evolução gráfica desse mesmo elemento.

1.1. Resultados da Análise dos Desenhos do Grupo de Crianças de 4 Anos

1.1.1. Apreciação Geral dos Desenhos

Os dados auferidos da análise de Apreciação Geral aos desenhos produzidos pelas crianças de 4 anos relativamente aos acontecimentos “Dia de Escola” e “Festa de Anos”, encontram-se expostos no quadro seguinte.

Categorias		Grupo A - 4 anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
Configuração do desenho em estático/activo	Estático	7	12
	Existem dúvidas de acção	10	5
	Dinâmico/ activo (movimento)	15	13
	Com demonstração de movimento	0	2
Ocupação do desenho no espaço da folha A4	Ocupa 1/4 da folha	0	3
	Ocupa 2/4 da folha	4	4
	Ocupa 3/4 da folha	2	2
	Ocupa toda a folha	26	23
	- desenho centrado	15	14
- desenho espalhado	11	9	
Utilização da cor no desenho	Utilização de uma cor	7	8
	Utilização de duas cores	0	5
	Utilização de três ou quatro cores	3	3
	Utilização de mais de quatro cores	22	16
Proporções entre os vários elementos do desenho	Totalmente inadequadas	18	18
	Inadequadas	9	11
	Mais ou menos adequadas	5	3
	Adequadas	0	0
Posição do desenho relativamente à linha de base	Respeita a linha de base	29	23
	Não respeita a linha de base	3	9

Quadro nº 17 - Dados de Apreciação Geral dos Desenhos

O quadro nº 17 permite concluir que relativamente à categoria Configuração do Desenho em Estático/Dinâmico, observa-se um maior número de dúvidas de acção nos desenhos sobre o “Dia de Escola” (N=10) comparativamente ao acontecimento “Festa de Anos” (N=5). Encontram-se mais desenhos estáticos no acontecimento “Festa de Anos” (N=12) do que no acontecimento “Dia de escola” (N=7) diferença este que foi confirmada pelo teste Wilcoxon ($p=0,025$).

Quanto à Ocupação do Desenho na Folha, verifica-se a existência de 3 desenhos sobre a “Festa de Anos” a ocupar apenas $\frac{1}{4}$ da folha, enquanto que nos desenhos sobre o “Dia de Escola” isso não se verifica. A ocupação da folha toda, apesar de se observar na maior parte dos desenhos de ambos os acontecimentos, constata-se uma ligeira superioridade no “Dia de Escola” (N=26) em relação à “Festa de Anos” (N=23). Quanto ao estarem centrados ou espalhados, o número de desenhos é quase idêntico nos dois acontecimentos.

Em relação à Utilização da Cor no Desenho, constata-se um efectivo de 5 desenhos sobre a “Festa de Anos” em que só foram utilizadas duas cores, e nenhum desenho sobre o “Dia de Escola”, esta diferença foi estatisticamente confirmada ($p=0,025$). O número de desenhos em que foram utilizadas mais de quatro cores é superior naqueles que dizem respeito ao acontecimento “Dia de Escola” (N=22) do que nos desenhos relativos ao acontecimento “Festa de Anos” (N=16).

Os desenhos das crianças de 4 anos apresentam na sua maior parte, Proporções totalmente inadequadas e inadequadas entre os vários elementos dos desenhos. No acontecimento “Dia de Escola” surgem 5 desenhos com proporções mais ou menos adequadas, enquanto que no acontecimento “Festa de Anos” surgem apenas 3 desenhos.

As produções gráficas das crianças de 4 anos Respeitam, na sua maior parte, a linha de base da folha, principalmente no acontecimento “Dia de Escola” (N=29) em comparação com a “Festa de Anos” (N=23). O número de desenhos a não respeitar a linha de base é superior no acontecimento “Festa de Anos” (N=9) comparativamente ao acontecimento “Dia de Escola” (N=3). O teste Wilcoxon confirmou as diferenças nestas duas subcategorias com um $p=0,014$.

1.1.2. Garatujas

O quadro seguinte apresenta os dados obtidos da análise das garatujas encontradas nos desenhos das crianças desta idade.

Análise Quantitativa e Qualitativa	Grupo A - 4 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Média	2,6	2,33

Quadro nº 18 - Médias da análise das garatujas

Através das médias que o quadro acima apresenta, constata-se uma fraca presença de desenhos não figurativos ou garatujas nas produções gráficas relativas a ambos os acontecimentos.

A média relativa ao acontecimento "Dia de Escola" é equivalente à média correspondente ao acontecimento "Festa de Anos".

1.1.3. Elementos Representados nos Desenhos

Seguidamente serão apresentados os dados relativos à análise quantitativa e qualitativa realizada a todos os elementos representados nos desenhos das crianças de 4 anos.

Análise Quantitativa	Grupo A - 4 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhum Elemento	115	151
Um Elemento	36	20
Dois Elementos	18	9
Três ou mais Elementos	22	12
Análise Qualitativa		
Média	21,13	15,80

Quadro nº 19 - Dados da análise de todos os elementos representados nos desenhos

Os dados do quadro nº 19 serão primeiro analisados segundo os resultados quantitativos e posteriormente segundo os resultados qualitativos, através dos gráficos que se seguem.

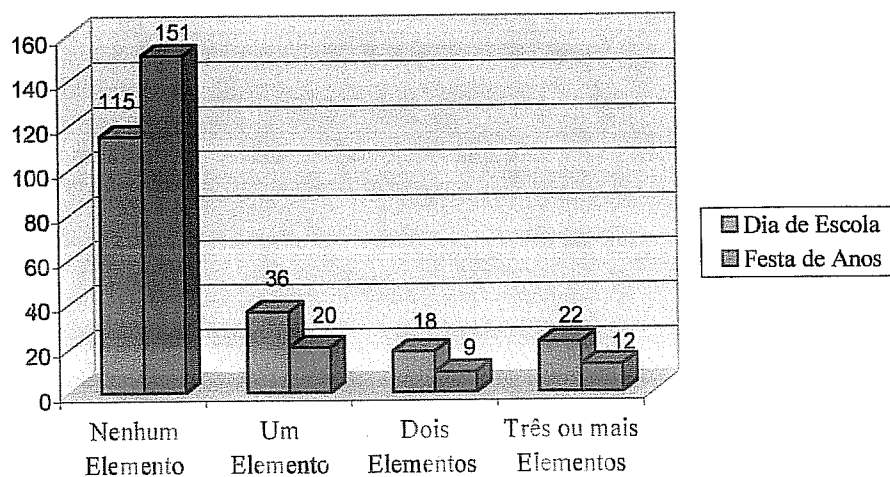


Gráfico nº 1 - Valores Totais do número de Elementos Representados nos Desenhos

Através do gráfico nº 1 verifica-se que, os desenhos das crianças de 4 anos de idade, revelaram maior ausência de elementos representados no acontecimento "Festa de Anos" (N=151) do que no acontecimento "Dia de Escola" (N=115), sendo esta diferença confirmada pelo teste wilcoxon com um $p < 0,001$. Os números totais de elementos encontrados nos desenhos (Um, Dois e Três ou mais Elementos) revelou-se superior naqueles sobre um "Dia de Escola" comparativamente àqueles contabilizados nos desenhos sobre uma "Festa de Anos", o tratamento estatístico concluiu que essas diferenças são significativas ($p=0,010$ na presença de Um Elemento; $p=0,020$ na presença de Dois Elementos e; $p=0,039$ na presença de Três ou mais Elementos).

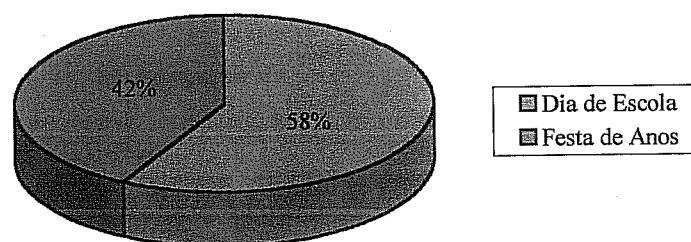


Gráfico nº 2 - Percentagem da média total da Análise Qualitativa

As médias totais, correspondentes ao número de subelementos, detalhes e características de evolução gráfica, apresentadas no quadro nº 19 e gráfico nº 2, permitiram verificar uma superioridade qualitativa dos elementos representados nos desenhos sobre o "Dia de Escola" (21,13 de média ou 58%) comparativamente àqueles representados nos desenhos sobre a "Festa de Anos" (15,8 de média ou 42%); esta diferença foi confirmada pelo teste Wilcoxon ($p=0,020$).

Seguidamente, serão expostos os dados relativos à análise quantitativa e qualitativa de cada um dos elementos representados nos desenhos das crianças desta idade.

1.1.3.1. O Elemento "Figura Humana"

Análise Quantitativa	Grupo A - 4 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhuma figura humana	7	12
Uma figura humana	5	6
Duas figuras humanas	10	6
Três ou mais figuras humanas	10	8
Análise Qualitativa		
Média	10,4	11,1

Quadro nº 20 - Dados da análise do elemento "Figura Humana"

Relativamente à presença da Figura Humana nos desenhos das crianças de 4 anos, o quadro anterior permite a observação de um efectivo superior nos desenhos sobre o "Dia de Escola" na categoria uma figura humana (N=10) e duas figuras humanas (N=10) comparativamente aos desenhos sobre a "Festa de Anos" (N=6 e N=8 respectivamente). Sem qualquer figura humana encontram-se 12 desenhos no acontecimento "Festa de Anos", ou seja, mais do no acontecimento "Dia de Escola" (N=7).

Quanto à análise qualitativa, verifica-se uma média muito semelhante entre os desenhos do "Dia de Escola" (10,4 de média) e da "Festa de Anos" (11,1 de média).

1.1.3.2. O Elemento "Casa"

Análise Quantitativa	Grupo A - 4 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhuma casa	10	23
Uma casa	20	9
Duas casas	2	0
Três ou mais casas	0	0
Análise Qualitativa		
Média	7,27	7,11

Quadro nº 21 - Dados da análise do elemento "Casa"

Da análise ao quadro nº 21, relativamente ao elemento Casa, é possível verificar um maior número de presenças nos desenhos do "Dia de Escola" em pelo menos uma casa (N=20) comparativamente aos desenhos da "Festa de Anos" (N=9), onde o teste estatístico comprovou essa diferença com um $p < 0,001$. Confirmando essa observação estão os efectivos

23 desenhos com nenhuma casa representada no acontecimento "Festa de Anos" e apenas 10 no acontecimento "Dia de Escola"; um $p=0,001$ confirmou estatisticamente esta diferença.

Qualitativamente, a média obtida nos desenhos das crianças desta idade as diferenças são quase inexistentes entre o tipo de acontecimento (7,27 de média no "Dia de Escola" e 7,11 de média na "Festa de Anos").

1.1.3.3. O Elemento "Árvore"

Análise Quantitativa	Grupo A – 4 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhuma árvore	29	31
Uma árvore	3	1
Duas árvores	0	0
Três ou mais árvores	0	0
Análise Qualitativa		
Média	2,33	2

Quadro nº 22 - Dados da análise do elemento "Árvore"

O quadro nº 22, permite concluir que a presença do elemento Árvore nas produções gráficas das crianças de 4 anos, são de 3 no acontecimento "Dia de Escola" e de apenas 1 no acontecimento "Festa de Anos".

A realização da análise qualitativa, demonstrou valores médios quase iguais nos dois acontecimentos (2,33 vs. 2 de média).

1.1.3.4. O Elemento "Figura Animal"

Análise Quantitativa	Grupo A – 4 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhuma figura animal	28	30
Uma figura animal	1	1
Duas figuras animais	2	0
Três ou mais figuras animais	1	1
Análise Qualitativa		
Média	11,75	11

Quadro nº 23 - Dados da análise do elemento "Figura Animal"

Da observação deste quadro, constata-se que, as crianças de 4 anos representaram poucas Figuras Animais nos seus desenhos, contudo, naqueles sobre o "Dia de Escola" verifica-se a presença de duas figuras animais, ao passo que nos desenhos sobre a "Festa de Anos" é nula; esta diferença foi confirmada pelo teste estatístico Wilcoxon ($p=0,002$).

Também neste elemento, a análise qualitativa, permite constatar a existência de médias entre os acontecimentos muito semelhantes (11,75 de média no "Dia de Escola" e 11 de média na "Festa de Anos").

1.1.3.5. Os "Elementos da Natureza"

Análise Quantitativa	Grupo A - 4 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhum elemento da natureza	11	24
Um elemento da natureza	5	2
Dois elementos da natureza	5	3
Três ou mais elementos da natureza	11	3
Análise Qualitativa		
Média	3,86	3,25

Quadro nº 24 - Dados da análise dos "Elementos da Natureza"

Verifica-se, através do quadro acima, que a presença de Elementos da Natureza nas produções gráficas das crianças de 4 anos é superior no acontecimento "Dia de Escola", seja essa presença de um, dois ou mesmo mais elementos ($N=5$; $N=5$; $N=11$) comparativamente ao acontecimento "Festa de Anos" ($N=2$; $N=3$; $N=3$). O tratamento estatístico confirmou diferenças significativas relativamente à superioridade de desenhos sobre a "Festa de Anos" com "Nenhum elemento da natureza" comparativamente àqueles sobre o "Dia de Escola" ($p=0,002$), e ainda na categoria "Três ou mais elementos da natureza" com maior número de efectivos nos desenhos sobre o "Dia de Escola" do que naqueles sobre a "Festa de Anos" ($p=0,011$).

Em termos de qualidade dos elementos da natureza representados, as diferenças são mínimas entre o acontecimento "Dia de Escola" (3,86 de média) e o acontecimento "Festa de Anos" (3,25 de média).

1.1.3.6. O Elemento "Objectos Motorizados"

Análise Quantitativa	Grupo A – 4 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhum objecto motorizado	30	31
Um objecto motorizado	2	1
Dois objectos motorizados	0	0
Três ou mais objectos motorizados	0	0
Análise Qualitativa		
Média	3,5	5

Quadro nº 25 - Dados da análise do elemento "Objectos Motorizados"

Os dados do quadro anterior, revelam que os Objectos Motorizados, são representados nos desenhos das crianças na quantidade de 2 no acontecimento "Dia de Escola" e de 1 no acontecimento "Festa de Anos".

No entanto, o objecto motorizado que surgiu no acontecimento "Festa de Anos" apresenta-se com uma qualidade superior (5 de média) comparativamente àqueles representados no acontecimento "Dia de Escola" (3,5 de média).

O tratamento estatístico não apurou diferenças significativas quer quantitativa quer qualitativamente, no que respeita a este elemento.

1.1.3.7. Elementos Característicos dos Acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Anos"

Análise Quantitativa e Qualitativa	Grupo A – 4 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Média	2,87	4,16
Média Percentual	13,5	14,3

Quadro nº 26 - Dados da análise dos "Elementos Característicos dos Acontecimentos"

Quanto aos Elementos Característicos de cada um dos Acontecimentos, observa-se no quadro acima, uma média percentual superior no acontecimento "Festa de Anos" (14,3 de média percentual) comparativamente ao acontecimento "Dia de Escola" (13,5 de média percentual). Esta diferença demonstrou-se significativa através do teste Wilcoxon ($p=0,010$).

Em síntese, os resultados da análise dos desenhos do grupo de crianças de 4 anos de idade, foram os seguintes:

- Maior número de desenhos com uma configuração estática, utilização de apenas duas cores e sem respeitar a linha de base da folha, no acontecimento "Festa de Anos", comparativamente ao acontecimento "Dia de Escola";
- A quantidade e qualidade dos elementos representados nos desenhos, é superior naqueles sobre o "Dia de Escola" comparativamente àqueles sobre a "Festa de Anos";
- Em particular, os elementos Casa, Figuras Animais e Elementos da Natureza, revelaram-se em quantidade superior nos desenhos sobre o "Dia de Escola", comparativamente àqueles sobre a "Festa de Anos";
- Os Elementos Característicos do Acontecimento "Festa de Anos" revelaram-se superiores àqueles sobre o "Dia de escola".

1.2. Resultados da Análise dos Desenhos do Grupo de Crianças de 5 Anos

1.2.1. Apreciação Geral dos Desenhos

As conclusões relativas à análise de Apreciação Geral dos desenhos das crianças de 5 anos encontram-se expostas no quadro seguinte.

Categorias		Grupo B - 5 anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
Configuração do desenho em estático/activo	Estático	2	1
	Existem dúvidas de acção	14	12
	Dinâmico/ activo (movimento)	15	17
	Com demonstração de movimento	1	2
Ocupação do desenho no espaço da folha A4	Ocupa 1/4 da folha	0	1
	Ocupa 2/4 da folha	1	2
	Ocupa 3/4 da folha	1	0
	Ocupa toda a folha	30	29
	- desenho centrado	25	26
- desenho espalhado	5	4	
Utilização da cor no desenho	Utilização de uma cor	1	2
	Utilização de duas cores	1	1
	Utilização de três ou quatro cores	4	6
	Utilização de mais de quatro cores	26	23
Proporções entre os vários elementos do desenho	Totalmente inadequadas	3	2
	Inadequadas	10	10
	Mais ou menos adequadas	14	17
	Adequadas	5	3
Posição do desenho relativamente à linha de base	Respeita a linha de base	29	29
	Não respeita a linha de base	3	3

Quadro nº 27 - Dados da Apreciação Geral dos Desenhos

A partir da observação do quadro nº 27, conclui-se que os desenhos produzidos pelas crianças deste grupo de idade apresentam uma Configuração dinâmica, principalmente no acontecimento "Festa de Anos" (N=17) (N=15 "Dia de Escola"); e uma Configuração com dúvidas de ação, principalmente no acontecimento "Dia de Escola" (N=14) (N=12 "Festa de Anos").

A maior parte do desenhos das crianças desta idade, em ambos os acontecimentos, ocupam toda a folha (N=30 "Dia de escola" e N=29 "Festa de Anos") de uma forma centrada (N=25 vs. N=26 respectivamente).

Quanto à Utilização da Cor, observa-se a existência de mais três desenhos a utilizarem mais de quatro cores no acontecimento "Dia de Escola" (N=26) em relação ao acontecimento "Festa de Anos" (N=23).

As Proporções entre os vários elementos são, na sua maior parte, mais ou menos adequadas, especialmente no acontecimento "Festa de Anos" (N=17) quando comparado com o acontecimento "Dia de Escola" (N=14). Já em relação aos desenhos com proporções adequadas, verifica-se um número de desenhos superior no acontecimento "Dia de Escola" (N=5) comparativamente ao acontecimentos "Festa de Anos" (N=3).

Não se verificam diferenças quanto à Posição do desenho relativamente à linha de base, ou seja, 29 dos 32 desenhos realizados sobre cada um dos acontecimentos, respeitaram a linha de base.

O tratamento estatístico realizado sobre estas categorias de Avaliação Geral, não revelou diferenças significativas entre os acontecimentos.

1.2.2. Garatuja

No grupo de crianças de 5 anos, não se verificou qualquer tipo de garatuja nos seus desenhos sobre o "Dia de Escola" e a "Festa de Anos".

1.2.3. Elementos Representados nos Desenhos

Os resultados de uma análise mais detalhada, tendo em conta os elementos representados nos desenhos das crianças, apresentar-se-á nos quadros que se seguem.

Análise Quantitativa	Grupo A - 5 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhum Elemento	99	109
Um Elemento	45	47
Dois Elementos	18	12
Três ou mais Elementos	29	23
Análise Qualitativa		
Média	31,06	30,59

Quadro nº 28 - Dados da análise de todos os elementos representados nos desenhos

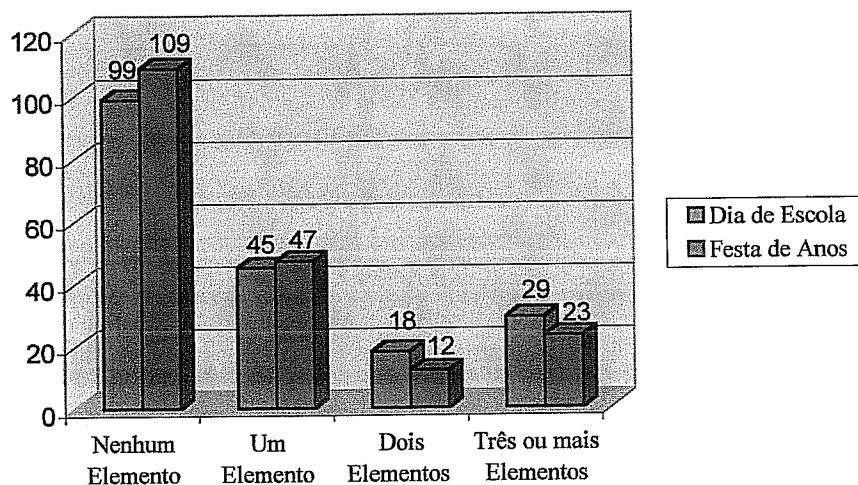


Gráfico nº 3 - Valores Totais do número de Elementos Representados nos Desenhos

A leitura do gráfico anterior permite constatar que a presença dos elementos nos desenhos das crianças de 5 anos é semelhante num e noutra acontecimento. O teste de Wilcoxon não apurou diferenças significativas entre o acontecimento "Dia de Escola" e "Festa de Anos".

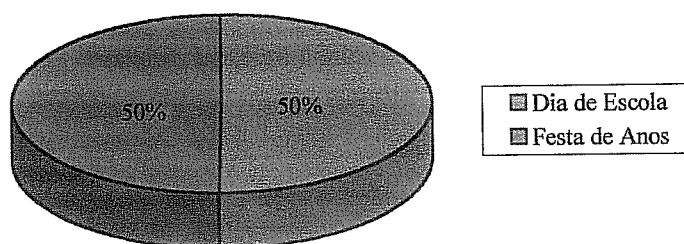


Gráfico nº 4 - Percentagem da média total da Análise Qualitativa

Qualitativamente, os elementos representados nos desenhos das crianças desta idade, apresentam médias muito próximas (31,06 no acontecimento "Dia de Escola" e 30,59 no acontecimento "Festa de Anos"). Em termos de percentagem de número de subelementos, detalhes e características de evolução do desenho, o gráfico nº 4 revela uma igualdade entre os acontecimentos, pelo que estatisticamente não foram encontradas diferenças significativas.

Seguidamente, serão expostos os dados relativos à análise quantitativa e qualitativa de cada um dos elementos representados nos desenhos das crianças desta idade.

1.2.3.1. O Elemento "Figura Humana"

Análise Quantitativa	Grupo B – 5 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhuma figura humana	5	6
Uma figura humana	11	11
Duas figuras humanas	9	6
Três ou mais figuras humanas	7	9
Análise Qualitativa		
Média	17,56	15,88

Quadro nº 29 - Dados da análise do elemento "Figura Humana"

Através do quadro nº 29, é possível constatar que, em termos quantitativos, surgiram mais desenhos sobre o "Dia de Escola" com duas figuras humanas representadas (N= 9) do que nos desenhos sobre a "Festa de Anos" (N=6). No entanto, a representação de três ou mais figuras humanas é superior no acontecimento "Festa de Anos" (N=9) comparativamente ao acontecimento "Dia de Escola" (N=7).

A análise qualitativa realizada às figuras humanas desenhadas pelas crianças desta idade, permitiu concluir a existência de uma superioridade qualitativa nas figuras humanas dos desenhos sobre o "Dia de Escola" (17,56 de média) comparativamente àquelas representadas no acontecimento "Festa de Anos" (15,88 de média).

No entanto, essas diferenças, quer em termos quantitativos quer qualitativos, não se demonstraram significativas pelo tratamento estatístico.

1.2.3.2. O Elemento "Casa"

Análise Quantitativa	Grupo B - 5 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhuma casa	13	13
Uma casa	19	17
Duas casas	0	2
Três ou mais casas	0	0
Análise Qualitativa		
Média	8,26	9,26

Quadro nº 30 - Dados da análise do elemento "Casa"

No quadro acima, verifica-se que o elemento "Casa" encontrou-se representado em mais de metade dos desenhos realizados por este grupo, em ambos os acontecimentos. A presença de duas casas nos desenhos, verificou-se apenas no acontecimento "Festa de Anos".

Da análise qualitativa conclui-se que, as casas representadas nos desenhos sobre a "Festa de Anos" obtiveram uma média superior (9,26 de média) comparativamente àquelas representadas nos desenhos sobre o "Dia de Escola" (8,26 de média).

O teste Wilcoxon não apurou diferenças, na quantidade e qualidade do elemento casa, entre os dois acontecimentos.

1.2.3.3. O Elemento "Árvore"

Análise Quantitativa	Grupo B - 5 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhuma árvore	21	25
Uma árvore	10	7
Duas árvores	1	0
Três ou mais árvores	0	0
Análise Qualitativa		
Média	4,55	4,14

Quadro nº 31 - Dados da análise do elemento "Árvore"

Os dados do quadro nº 31, revelam que as crianças de 5 anos de idade produziram mais árvores nos desenhos sobre o "Dia de escola" (N=10 "Uma árvore" e N=1 "Duas árvores") do que nos desenhos sobre a "Festa de Anos" (N=7 "Uma árvore").

As árvores desenhadas no acontecimento "Dia de Escola" apresentam uma média qualitativa (4,5 de média) muito próxima daquela obtida para o acontecimento "Festa de Anos" (4,1 de média).

A presença do elemento árvore e a qualidade da sua representação nos desenhos das crianças deste grupo etário, não se revelaram significativamente diferentes num e noutra acontecimento.

1.2.3.4. O Elemento "Figura Animal"

Análise Quantitativa	Grupo B – 5 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhuma figura animal	28	28
Uma figura animal	1	2
Duas figuras animais	0	2
Três ou mais figuras animais	3	0
Análise Qualitativa		
Média	16,50	14

Quadro nº 32 - Dados da análise do elemento "Figura Animal"

A observação do quadro acima, permite que se perceba a presença de figuras animais em 4 desenhos de cada um dos acontecimentos. Contudo, com três ou mais figuras animais aparecem 3 desenhos sobre o "Dia de escola" e nenhum sobre a "Festa de Anos".

A média qualitativa é superior nas figuras humanas representadas nos desenhos sobre o "Dia de Escola" (16,5 de média) comparativamente à média obtida para as figuras animais presentes nos desenhos sobre a "Festa de Anos" (14 de média).

Contudo, a realização do teste Wilcoxon não deixou concluir que essas diferenças, quantitativas e qualitativas, fossem significativas.

1.2.3.5. Os "Elementos da Natureza"

Análise Quantitativa	Grupo B – 5 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhum elemento da natureza	2	9
Um elemento da natureza	4	7
Dois elementos da natureza	8	2
Três ou mais elementos da natureza	18	14
Análise Qualitativa		
Média	4,33	3,83

Quadro nº 33 - Dados da análise dos "Elementos da Natureza"

Os dados apresentados no quadro nº 33 revelam que, os desenhos sobre o "Dia de Escola" apresentam maior número de elementos da natureza do os desenhos sobre a "Festa de Anos", nomeadamente na quantidade de "Dois elementos" e "Três ou mais elementos" (N=8, N=18 "Dia de Escola" e N=2, N=14 "Festa de Anos"). A análise estatística confirmou diferenças significativas entre os acontecimentos na categoria "Nenhum elemento da natureza" ($p=0,035$), com superioridade no acontecimento "Festa de Anos".

Os elementos da natureza apresentam uma qualidade ligeiramente superior nos desenhos sobre o "Dia de Escola" (4,33 de média) do que nos desenhos sobre a "Festa de Anos" (3,83 de média), apesar de não ser significativa ($p>0,05$).

1.2.3.6. O Elemento "Objectos Motorizados"

Análise Quantitativa	Grupo B – 5 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Nenhum objecto motorizado	31	29
Um objecto motorizado	0	3
Dois objectos motorizados	0	0
Três ou mais objectos motorizados	1	0
Análise Qualitativa		
Média	9	9,33

Quadro nº 34 - Dados da análise do elemento "Objectos Motorizados"

Quanto ao elemento "Objectos Motorizados", a observação do quadro acima, permite verificar que a sua presença é superior nos desenhos sobre o "Dia de Escola" (N=3) e inferior nos desenhos sobre a "Festa de Anos" (N=1 "Três ou mais objectos motorizados").

A qualidade desses objectos não é significativamente diferente ($p > 0,05$) num e noutro acontecimento (9 de média no "Dia de Escola" e 9,33 de média na "Festa de Anos")

1.2.3.7. Elementos Característicos dos Acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Anos"

Análise Quantitativa e Qualitativa	Grupo B – 5 Anos	
	Dia de Escola	Festa de Anos
Média	3,37	5,91
Média Percentual	14,7	20,3

Quadro nº 35 - Dados da análise dos "Elementos Característicos dos Acontecimentos"

Através do quadro nº 35, verifica-se uma média superior na "Festa de Anos" (20,3 de média percentual) relativamente ao "Dia de Escola" (14,7 de média percentual). O teste estatístico realizado confirmou esta diferença ($p < 0,001$).

Em sinopse, os resultados da análise dos desenhos do grupo de crianças de 5 anos de idade, foram os seguintes:

- Não se verificaram diferenças entre os desenhos relativos ao "Dia de Escola" e "Festa de Anos" quer em termos de apreciação geral dos desenhos, quer na quantidade e qualidade geral dos elementos representados nos desenhos;
- Os Elementos da Natureza foram menos representados nos desenhos sobre a "Festa de Anos" comparativamente ao "Dia de escola";
- Os Elementos Característicos do Acontecimento "Festa de Anos" revelaram-se superiores àqueles sobre o "Dia de escola".

1.3. Resultados da Análise Inter-Grupo de Idade: Acontecimento "Dia de Escola"

1.3.1. Apreciação Geral dos Desenhos

Seguidamente comparar-se-ão os resultados obtidos, da análise de Apreciação geral, dos desenhos produzidos pelas crianças dos dois grupos de idade, relativamente ao acontecimento "Dia de Escola".

Categorias		Dia de Escola	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
Configuração do desenho em estático/activo	Estático	7	2
	Existem dúvidas de acção	10	14
	Dinâmico/ activo (movimento)	15	15
	Com demonstração de movimento	0	1
Ocupação do desenho no espaço da folha A4	Ocupa 1/4 da folha	0	0
	Ocupa 2/4 da folha	4	1
	Ocupa 3/4 da folha	2	1
	Ocupa toda a folha	26	30
	- desenho centrado	15	25
- desenho espalhado	11	5	
Utilização da cor no desenho	Utilização de uma cor	7	1
	Utilização de duas cores	0	1
	Utilização de três ou quatro cores	3	4
	Utilização de mais de quatro cores	22	26
Proporções entre os vários elementos do desenho	Totalmente inadequadas	18	3
	Inadequadas	9	10
	Mais ou menos adequadas	5	14
	Adequadas	0	5
Posição do desenho relativamente à linha de base	Respeita a linha de base	29	29
	Não respeita a linha de base	3	3

Quadro nº 36 - Dados da Apreciação Geral dos Desenhos

Através da análise do quadro nº 36, constata-se que a Configuração dos desenhos, das crianças de ambas as idades, relativamente ao acontecimento "Dia de Escola" é em grande parte dinâmica/ activa. Foram os desenhos das crianças de 5 anos que apresentaram mais dúvidas relativamente à existência da acção (N=14) comparativamente ao grupo das crianças de 4 anos (N=10). O número de desenhos que apresentam uma configuração estática é superior nas crianças mais novas (N=7) em relação às crianças mais velhas (N=2).

Relativamente à Ocupação do desenho no espaço da folha, verifica-se que o número de desenhos que ocupam toda a folha é superior nas crianças mais velhas (N=30) em comparação com as crianças mais novas (N=26). Essa ocupação da folha é mais centrada nos desenhos das crianças de 5 anos (N=25) do que nos desenhos das crianças de 4 anos (N=15), sendo a sua significância confirmada pelo teste de Mann-Whitney ($p=0,010$). O número de desenhos que ocupam apenas metade da folha é superior no grupo das crianças mais novas (N=4) em relação ao grupo de crianças mais velhas.

Apesar de, na maior parte dos desenhos das crianças de ambas as faixas de idade, se verificar a Utilização de mais de quatro cores, o número de desenhos é superior no grupo B -

5 anos (N=26) comparativamente ao grupo A - 4 anos (N=22). Na utilização de apenas uma cor no desenho, foram identificados mais desenhos produzidos pelas crianças de 4 anos (N=7) do que nos desenhos das crianças de 5 anos (N=1). O tratamento estatístico confirmou esta diferença ($p=0,024$).

As produções gráficas relativas ao acontecimento "Dia de Escola" apresentam Proporções entre os vários elementos, essencialmente: totalmente inadequadas (N=18) e inadequadas (N=9) nas crianças mais novas. Relativamente à categoria "Totalmente inadequadas" o teste Mann-Whitney apurou a significância da diferença entre os grupos etários ($p<0,001$). Nas crianças mais velhas, as proporções nos desenhos são inadequadas (N=10) e mais ou menos adequadas (N=14). Ao contrário do que acontece com o grupo de crianças de 4 anos, nas crianças de 5 anos surgem já 5 desenhos em que as proporções entre os vários elementos são adequadas. Nas categorias "Mais ou menos adequadas" e "Adequadas" a diferença entre os dois grupos é significativa ($p=0,015$ vs. $p=0,021$).

Quanto à Posição do desenho relativamente à linha de base, não se verificam diferenças entre os dois grupos etários, ou seja, as crianças de ambas as idades fazem os seus desenhos, na sua maior parte, respeitar a linha de base (N=29 para o grupo A e B).

1.3.2. Garatujas

O quadro seguinte apresenta os dados obtidos da análise das garatujas encontradas nos desenhos das crianças de ambas as idades.

Análise Quantitativa e Qualitativa	Dia de Escola	
	Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
Média	2,6	0

Quadro nº 37 - Médias da análise das garatujas

O quadro que apresenta os dados relativos à análise das garatujas, deixa concluir que, nos desenhos produzidos pelo grupo de crianças dos 5 anos não se observam garatujas, comparativamente aos desenhos do grupo de crianças de 4 anos de idade (2,6 de média). Esta diferença foi confirmada pelo teste Mann-Whitney ($p=0,021$).

1.3.3. Elementos Representados nos Desenhos

Seguidamente serão apresentados os dados relativos à quantidade e qualidade dos elementos representados nas produções gráficas das crianças de ambas as idades, relativamente ao acontecimento "Dia de Escola".

Análise Quantitativa	Dia de Escola	
	Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
Nenhum Elemento	115	99
Um Elemento	36	45
Dois Elementos	18	18
Três ou mais Elementos	22	29
Análise Qualitativa		
Média	21,13	31,06

Quadro nº 38 - Dados da análise de todos os elementos representados nos desenhos

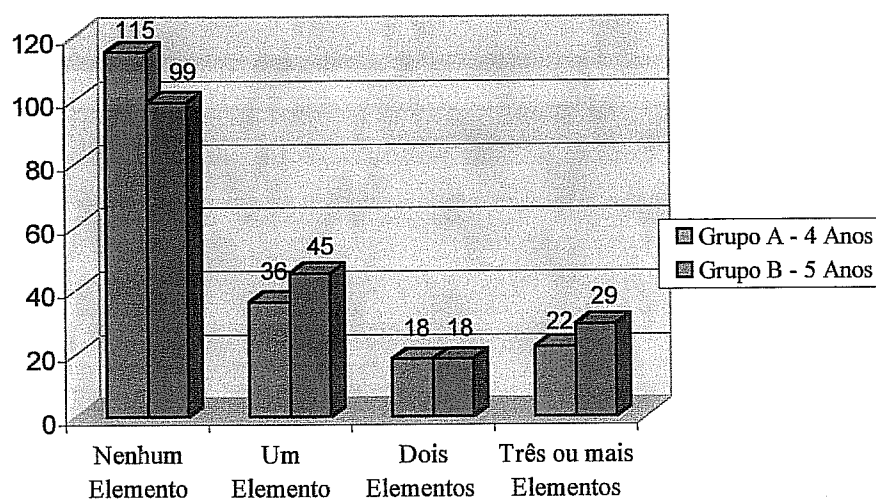


Gráfico nº 5 - Valores Totais do número de Elementos Representados nos Desenhos

Quanto à análise quantitativa, o quadro nº 38 e gráfico nº 5, permitem constatar que neste acontecimento surge um maior número de desenhos de crianças de 4 anos assinalados na categoria "Nenhum elemento" (N=115) do que de crianças de 5 anos (N=99), sendo esta diferença confirmada pelo teste estatístico como significativa ($p=0,05$).

Nas outras categorias não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos etários.

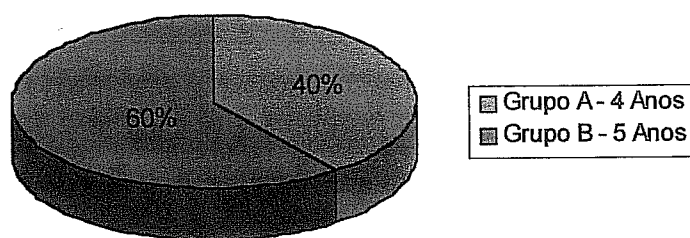


Gráfico nº 6 - Percentagem da média total da Análise Qualitativa

Qualitativamente, e após observação do gráfico conclui-se que os elementos representados nos desenhos das crianças de 5 anos sobre este acontecimento são mais evoluídos, apresentam maior número de subelementos e de detalhes (40%) comparativamente aos elementos representados nos desenhos das crianças mais novas (60%), facto este confirmado pelo tratamento estatístico ($p=0,002$).

Seguidamente, serão expostos os dados relativos à análise quantitativa e qualitativa de cada um dos elementos representados nos desenhos das crianças desta idade.

1.3.3.1. O Elemento "Figura Humana"

Análise Quantitativa	Dia de Escola	
	Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
Nenhuma figura humana	7	5
Uma figura humana	5	11
Duas figuras humanas	10	9
Três ou mais figuras humanas	10	7
Análise Qualitativa		
Média	10,4	17,56

Quadro nº 39 - Dados da análise do elemento "Figura Humana"

Através do quadro nº 39, observa-se que as crianças de 5 anos representaram mais figuras humanas nos seus desenhos ($N=5$ "Nenhuma figura humana") do que as crianças de 4 anos ($N=7$ "Nenhuma figura humana"). As crianças mais velhas produzem "Uma figura humana" em 11 desenhos, ou seja, mais do que as crianças mais novas ($N=5$ "Uma figura humana"). Contudo, são as mais novas que produzem "Duas figuras humanas" ($N=10$) e "Três ou mais figuras humanas" ($N=10$) em mais desenhos do que as crianças mais velhas ($N=9$ e $N=7$ respectivamente).

A média a que se chegou relativamente à qualidade das figuras humanas desenhadas pelas crianças, é superior no grupo das mais velhas (17,56 de média), em relação ao grupo das mais novas (10,4 de média). O teste estatístico Mann-Whitney confirmou esta diferença como significativa ($p < 0,001$).

1.3.3.2. O Elemento "Casa"

Análise Quantitativa	Dia de Escola	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Nenhuma casa	10	13
Uma casa	20	19
Duas casas	2	0
Três ou mais casas	0	0
Análise Qualitativa		
Média	7,27	8,26

Quadro nº 40 - Dados da análise do elemento "Casa"

Os dados do quadro nº 40 revelam que, em termos quantitativos surgiram mais desenhos com a representação do elemento "Casa" nas crianças mais novas (N=20 "Uma casa" e 2 "Duas casas") do que nas crianças mais velhas (N=19 "Uma casa").

Quanto à análise qualitativa, verifica-se igualmente uma média superior das casas desenhadas pelas crianças mais velhas (8,26 de média) comparativamente às crianças mais novas (7,27 de média).

Através do tratamento estatístico, as diferenças quantitativas e qualitativas não se verificaram significativas ($p > 0,05$).

1.3.3.3. O Elemento "Árvore"

Análise Quantitativa	Dia de Escola	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Nenhuma árvore	29	21
Uma árvore	3	10
Duas árvores	0	1
Três ou mais árvores	0	0
Análise Qualitativa		
Média	2,33	4,55

Quadro nº 41 - Dados da análise do elemento "Árvore"

Os dados do quadro acima, revelam que o elemento "Árvore" surge com mais frequência nos desenhos das crianças de 5 anos (N=10 "Uma árvore e N=1 "Duas árvores") do que nos desenhos das crianças de 4 anos (N=3 "Uma árvore"). O tratamento estatístico destes dados permitiu confirmar essas conclusões, nomeadamente quanto à categoria "Nenhuma árvore" com um efectivo superior no grupo de 4 anos ($p=0,016$) e na categoria "Uma árvore", com um efectivo superior no grupo de 5 anos ($p=0,031$).

Através da média de análise qualitativa, verifica-se um resultado semelhante aos outros elementos, ou seja, as árvores desenhadas pelas crianças de 5 anos de idade são mais evoluídas e/ou apresentam maior número de detalhes (4,55 de média) do que aquelas desenhadas pelas crianças de 4 anos (2,33 de média). O teste Mann-Whitney confirmou esta diferença qualitativa entre os grupos ($p=0,038$).

1.3.3.4. O Elemento "Figura Animal"

Análise Quantitativa	Dia de Escola	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Nenhuma figura animal	28	28
Uma figura animal	1	1
Duas figuras animais	2	0
Três ou mais figuras animais	1	3
Análise Qualitativa		
Média	11,75	16,50

Quadro nº 42 - Dados da análise do elemento "Figura Animal"

O quadro relativo à análise das figuras animais representadas nos desenhos das crianças, demonstra que, as diferenças quantitativas são mínimas, ou seja, foram encontrados apenas 4 desenhos de cada grupo de idade com a representação de figuras animais. Contudo, em 3 desses desenhos do grupo de crianças dos 5 anos verificaram-se "Três ou mais figuras animais".

A média qualitativa, deixa clara uma superioridade das figuras animais desenhadas pelas crianças de 5 anos (16,5 de média) comparativamente àquelas desenhadas pelas crianças de 4 anos (11,75 de média). O teste estatístico não apurou uma diferença significativa entre os dois grupos, embora o valor encontrado ($p=0,057$) seja muito próximo do nível de significância utilizado ($p=0,05$).

1.3.3.5. Os Elementos da "Natureza"

Análise Quantitativa	Dia de Escola	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Nenhum elemento da natureza	11	2
Um elemento da natureza	5	4
Dois elementos da natureza	5	8
Três ou mais elementos da natureza	11	18
Análise Qualitativa		
Média	3,86	4,33

Quadro nº 43 - Dados da análise dos "Elemento da Natureza"

Através do quadro anterior, é possível verificar que, no acontecimento "Dia de Escola" surgiu um maior número de elementos da natureza nos desenhos das crianças de 5 anos (N=8 "Dois elementos da natureza" e N=18 "Três ou mais elementos da natureza") comparativamente às crianças de 4 anos (N=5 vs. N=11 respectivamente). No grupo com menos idade verificou-se um efectivo de 11 desenhos com "Nenhum elemento da natureza", comparativamente ao grupo de mais idade (N=2 "Nenhum elemento da natureza"), diferença esta considerada significativa pelo teste estatístico ($p=0,006$).

A análise qualitativa revela que, os elementos da natureza desenhados pelas crianças mais velhas são mais evoluídos e/ou com mais detalhes (4,33 de média) do que aqueles desenhados pelas crianças mais novas (3,86 de média). Contudo, essa diferença não é significativa ($p>0,05$).

1.3.3.6. O Elemento "Objectos Motorizados"

Análise Quantitativa	Dia de Escola	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Nenhum objecto motorizado	30	31
Um objecto motorizado	2	0
Dois objectos motorizados	0	0
Três ou mais objectos motorizados	0	1
Análise Qualitativa		
Média	3,5	9

Quadro nº 44 - Dados da análise do elemento "Objectos Motorizados"

O quadro nº 44, demonstra que os "Objectos Motorizados" estiveram presentes em apenas 2 desenhos das crianças mais novas e em apenas 1 dos desenhos das crianças mais velhas.

Destes objectos motorizados, foram os desenhados pelas crianças mais velhas que se revelaram de maior qualidade (9 de média) comparativamente aos desenhados pelas crianças mais novas (3,5 de média).

O teste de Mann-Whitney não apurou diferenças significativas entre os grupos, nas categorias quantitativas e qualitativas sobre o elemento objectos motorizados ($p > 0,05$).

1.3.3.7. Elementos Característicos do Acontecimento "Dia de Escola"

Análise Quantitativa e Qualitativa	Dia de Escola	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Média	2,87	3,37

Quadro nº45 - Dados da análise dos Elementos Característicos do Acontecimento "Dia de Escola"

O quadro acima apresenta as médias relativas aos elementos característicos do acontecimento "Dia de Escola", presentes nos desenhos das crianças, permitindo constatar pouca diferença entre os grupos de idade (2,87 de média no grupo de 4 anos; 3,37 de média no grupo de 5 anos).

Em suma, os resultados da análise inter-grupo de idade nos desenhos relativos ao acontecimento "Dia de Escola", foram os seguintes:

- Maior número de desenhos centrados na folha, com proporções mais ou menos adequadas e adequadas no grupo de crianças de 5 anos, comparativamente ao grupo de crianças de 4 anos;
- Utilização de apenas uma cor nos desenhos, e proporções totalmente inadequadas em maior número de desenhos das crianças de 4 anos, do que nas de 5 anos;
- Presença de garatujas nas produções gráficas das crianças de 4 anos, e ausência nas produções gráficas das crianças de 5 anos;
- Quantidade de elementos representados nos desenhos inferior no grupo de idade mais nova em comparação com o grupo de idade mais velha;
- A qualidade dos elementos representados nos desenhos, é superior nas crianças mais velhas comparativamente às crianças mais novas;

- Em particular, os elementos Árvore e Elementos da Natureza, revelaram-se em quantidade superior nos desenhos das crianças de 5 anos, comparativamente aos das crianças mais novas;
- Os elementos Figura Humana e Árvore, revelaram-se de maior qualidade nos desenhos das crianças mais velhas do que nas crianças mais novas;
- Não se verificaram diferenças entre os grupos etários quanto aos Elementos Característicos do Acontecimento "Dia de escola".

1.4. Resultados da Análise Inter-Grupo de Idade: Acontecimento "Festa de Anos"

1.4.1. Apreciação Geral dos Desenhos

Os dados relativos à análise de Apreciação Geral da totalidade dos desenhos sobre a "Festa de Anos", encontram-se no quadro seguinte.

Categorias		Festa de Anos	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
Configuração do desenho em estático/activo	Estático	12	1
	Existem dúvidas de acção	5	12
	Dinâmico/ activo (movimento)	13	17
	Com demonstração de movimento	2	2
Ocupação do desenho no espaço da folha A4	Ocupa 1/4 da folha	3	1
	Ocupa 2/4 da folha	4	2
	Ocupa 3/4 da folha	2	0
	Ocupa toda a folha	23	29
	- desenho centrado	14	26
- desenho espalhado	9	4	
Utilização da cor no desenho	Utilização de uma cor	8	2
	Utilização de duas cores	5	1
	Utilização de três ou quatro cores	3	6
	Utilização de mais de quatro cores	16	23
Proporções entre os vários elementos do desenho	Totalmente inadequadas	18	2
	Inadequadas	11	10
	Mais ou menos adequadas	3	17
	Adequadas	0	3
Posição do desenho relativamente à linha de base	Respeita a linha de base	23	29
	Não respeita a linha de base	9	3

Quadro nº 46 - Dados da Apreciação Geral dos Desenhos

O quadro relativo aos dados de Apreciação Geral dos desenhos permite constatar que, no acontecimento "Festa de Anos", existe um maior número de desenhos estáticos nas

crianças de 4 anos (N=12) do que nas crianças de 5 anos (N=1), diferença esta confirmada pelo tratamento estatístico ($p=0,001$). Foram encontrados mais desenhos com uma configuração dinâmica nas crianças de 5 anos (N=17) do que nas crianças de 4 anos (N=13). No entanto, esta diferença não se verificou significativa ($p>0,05$).

Quanto à Ocupação do desenho na folha, constatou-se um maior número de desenhos a ocupar metade e menos de metade da folha nas crianças de 4 anos (N=3; 4; 2) do que nas crianças de 5 anos (N=1; 2; 0). A maior parte dos desenhos ocupam toda a folha, nomeadamente os das crianças mais velhas (N=29) assim como o facto de se encontrarem mais centrados (N=26), comparativamente aos das crianças mais novas (N=23 "Ocupam toda a folha") (N=14 "desenho centrado"). Nesta categoria "desenho Centrado" a diferença entre os dois grupos revelou-se significativa pelo teste Mann-Whitney ($p=0,002$).

Na categoria Utilização da cor no desenho, verifica-se um maior número de desenhos das crianças mais velhas a utilizar três ou quatro cores (N=6) e mais de quatro cores (N=23) comparativamente aos desenhos das crianças mais novas (N=3 vs. N=16 respectivamente). Enquanto que, a utilização de apenas uma cor é superior nos desenhos das crianças mais novas (N=8) comparativamente aos desenhos das crianças mais velhas (N=2), diferença esta significativa ($p=0,040$).

As Proporções entre os vários elementos representados nos desenhos sobre a "Festa de Anos" das crianças de 4 anos são totalmente inadequadas (N=18) na sua maior parte, enquanto que as proporções nos desenhos das crianças de 5 anos são mais ou menos adequadas (N=17). As diferenças nestas duas categorias são significativas ($p<0,001$).

Em ambas as idades, os desenhos respeitam a linha de base, apesar de se verificar mais nas produções gráficas do grupo de crianças mais velhas (N=29) do que no grupo de crianças mais novas (N=23).

1.4.2. Garatujas

O quadro seguinte apresenta os dados obtidos da análise das garatujas encontradas nos desenhos sobre a "Festa de Anos", das crianças de ambas as idades.

Análise Quantitativa e Qualitativa	Festa de Anos	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Média	2,33	0

Quadro nº 47 - Médias da análise das garatujas

O quadro que apresenta os dados relativos à análise das garatujas, deixa concluir que, nos desenhos produzidos pelo grupo de crianças dos 5 anos não se observam garatujas, comparativamente aos desenhos do grupo de crianças de 4 anos de idade (2,33 de média). Esta diferença revelou-se significativa pelo teste Mann-Whitney ($p=0,011$).

1.4.3. Elementos Representados nos Desenhos

Os dados relativos à análise quantitativa e qualitativa dos elementos representados nos desenhos das crianças, sobre a "Festa de Anos", encontram-se expostos nos quadros seguintes.

Análise Quantitativa	Festa de Anos	
	Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
Nenhum Elemento	151	109
Um Elemento	20	47
Dois Elementos	9	12
Três ou mais Elementos	12	23
Análise Qualitativa		
Média	15,80	30,59

Quadro nº 48 - Dados da análise de todos os elementos representados nos desenhos

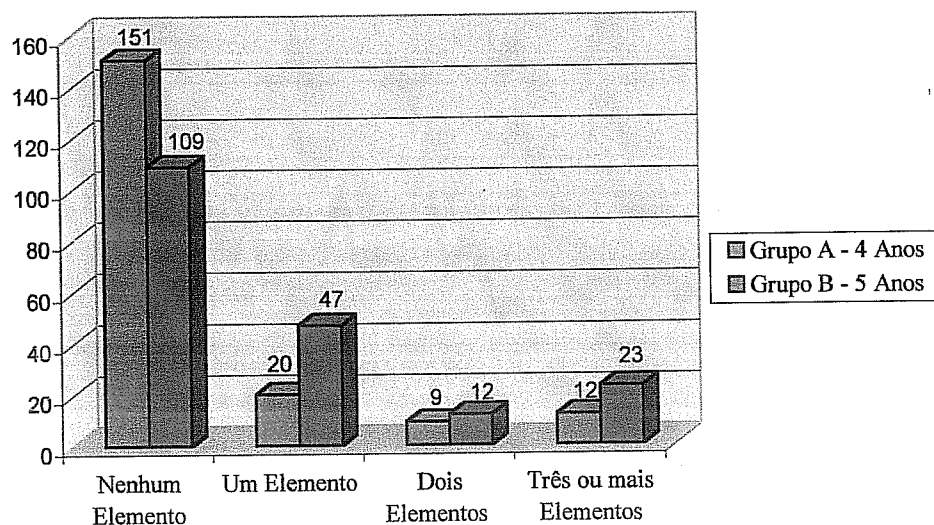


Gráfico nº 7 - Valores Totais do número de Elementos Representados nos Desenhos

Através do quadro nº 48 e gráfico nº 7 conclui-se que, nos desenhos relativos a este acontecimento são as crianças mais velhas que representam maior número de elementos do que as crianças mais novas. O teste estatístico Mann-Whitney confirmou como significativas as diferenças na categoria "Nenhum elemento" com superioridade no grupo de 4 anos ($p < 0,001$), na categoria "Um elemento" e "Três ou mais elementos" com superioridade no grupo de 5 anos ($p < 0,001$ e $p = 0,034$ respectivamente).

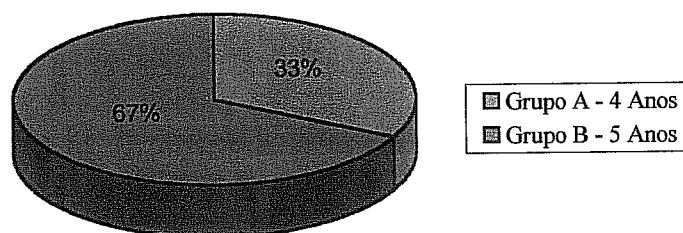


Gráfico nº 8 - Percentagem da média total da Análise Qualitativa

O gráfico acima, revela uma percentagem superior relativamente à qualidade dos elementos desenhados pelas crianças mais velhas (67%) comparativamente àqueles desenhados pelas crianças mais novas (33%). Diferenças esta confirmada significativa pelo teste estatístico ($p = 0,002$).

Seguidamente, serão expostos os dados relativos à análise quantitativa e qualitativa de cada um dos elementos representados nos desenhos das crianças desta idade.

1.4.3.1. O Elemento "Figura Humana"

Análise Quantitativa	Festa de Anos	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Nenhuma figura humana	12	6
Uma figura humana	6	11
Duas figuras humanas	6	6
Três ou mais figuras humanas	8	9
Análise Qualitativa		
Média	11	15,9

Quadro nº 49 - Dados da análise do elemento "Figura Humana"

Os dados do quadro apresentado acima, permitem concluir que, a figura humana revelou-se um elemento mais presente nos desenhos das crianças de 5 anos (N= 11 "Uma figura humana") do que nos desenhos das crianças de 4 anos (N=12 "Nenhuma figura humana"), apesar de estatisticamente não serem diferenças significativas ($p>0,05$).

Qualitativamente as figuras humanas desenhadas pelas crianças mais velhas obtiveram uma média superior (15,9 de média) em relação àquelas desenhadas pelas crianças mais novas (11 de média). Um nível de significância de 0,005 confirmou esta diferença.

1.4.3.2. O Elemento "Casa"

Análise Quantitativa	Festa de Anos	
	Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
Nenhuma casa	23	13
Uma casa	9	17
Duas casas	0	2
Três ou mais casas	0	0
Análise Qualitativa		
Média	7,1	9,5

Quadro nº 50 - Dados da análise do elemento "Casa"

Com a observação do quadro nº 50, constata-se que, o elemento "Casa" foi mais desenhado pelas crianças mais velhas (N=13 "Nenhuma casa" e N=17 "Uma casa") do que pelas crianças mais novas (N=23 "Nenhuma casa" e N=9 "Uma casa"). Estas diferenças revelaram-se significativas através do tratamento estatístico ($p=0,006$ na categoria "Nenhuma casa" e $p=0,043$ na categoria "Uma casa").

As casas desenhadas pelas crianças mais velhas apresentam uma qualidade superior (9,5 de média) comparativamente às casas desenhadas pelas crianças mais novas (7,1 de média). No entanto, o teste Mann-Whitney não confirmou esta diferença como significativa ($p>0,05$).

1.4.3.3. O Elemento "Árvore"

Análise Quantitativa	Festa de Anos	
	Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
Nenhuma árvore	31	25
Uma árvore	1	7
Duas árvores	0	0
Três ou mais árvores	0	0
Análise Qualitativa		
Média	2	4,1

Quadro nº 51 - Dados da análise do elemento "Árvore"

Os dados da análise quantitativa e qualitativa, apresentados no quadro acima, revelam que, o elemento árvore é superior em termos de quantidade e qualidade nos desenhos das crianças com mais idade (N=7) (4,1 de média) em comparação com as crianças de menos idade (N=1) (2 de média). Contudo, o tratamento estatístico a que estes dados foram sujeitos só confirmou significância nas diferenças relativas à categoria "Nenhuma árvore" com superioridade no grupo de 4 anos ($p=0,024$) e na categoria "Uma árvore" com superioridade no grupo de 5 anos ($p=0,024$).

1.4.3.4. O Elemento "Figura Animal"

Análise Quantitativa	Festa de Anos	
	Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
Nenhuma figura animal	30	28
Uma figura animal	1	2
Duas figuras animais	0	2
Três ou mais figuras animais	1	0
Análise Qualitativa		
Média	11	14

Quadro nº 52 - Dados da análise do elemento "Figura Animal"

Através do quadro nº 52, constata-se também que, no elemento "figura animal" os dados são superiores em termos quantitativos e qualitativos nos desenhos do grupo de crianças mais velhas (N=2 "Uma figura animal" e N=2 "Duas figuras animais") (14 de média qualitativa) em relação aos desenhos do grupo de crianças mais novas (N=1 "Uma figura animal" e N=1 "Três ou mais figuras animais") (11 de média qualitativa). No entanto, essas diferenças não são significativas ($p>0,05$).

1.4.3.5. Os Elementos da "Natureza"

Análise Quantitativa	Festa de Anos	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Nenhum elemento da natureza	24	9
Um elemento da natureza	2	7
Dois elementos da natureza	3	2
Três ou mais elementos da natureza	3	14
Análise Qualitativa		
Média	3	4

Quadro nº 53 - Dados da análise dos "Elementos da Natureza"

Os dados do quadro anterior permitem concluir que, a presença de elementos da natureza é superior nos desenhos das crianças de 5 anos (N=7 "Um elemento da natureza" e N=14 "Três ou mais elementos da natureza") comparando-se com os desenhos das crianças de 4 anos (N=24 "Nenhum elemento da natureza"). O teste de Mann-Whitney confirmou as diferenças entre os dois grupos etários nas categorias "Nenhum elemento da natureza" ($p < 0,001$) e "Um elemento da natureza" ($p = 0,002$).

Em termos qualitativos, os elementos da natureza apresentam, tal como acontece nos outros elementos, uma média superior nos desenhos das crianças mais velhas (4 de média) do que nos desenhos das crianças mais novas (3 de média). Esta diferença não se revelou significativa pelo teste estatístico ($p > 0,05$).

1.4.3.6. O Elemento "Objectos Motorizados"

Análise Quantitativa	Festa de Anos	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Nenhum objecto motorizado	31	29
Um objecto motorizado	1	3
Dois objectos motorizados	0	0
Três ou mais objectos motorizados	0	0
Análise Qualitativa		
Média	5	9,3

Quadro nº 54 - Dados da análise do elemento "Objectos Motorizados"

A observação do quadro nº 54, faculta a informação de que o elemento "Objectos Motorizados" surge em mais desenhos das crianças de 5 anos (N=3) do que desenhos das crianças de 4 anos (N=1).

Este elemento apresenta-se desenhado com maior qualidade pelas crianças de 5 anos (9,3 de média) do que pelas crianças de 4 anos (5 de média).

As diferenças quantitativas e qualitativas neste elemento, entre os dois grupos de idade não se apresentam significativas no teste Mann-Whitney ($p > 0,05$).

1.4.3.7. Elementos Característicos do Acontecimento "Festa de Anos"

Análise Quantitativa e Qualitativa	Festa de Anos	
	Grupo A – 4 Anos	Grupo B – 5 Anos
Média	4,2	5,9

Quadro nº55 - Dados da análise dos Elementos Característicos do Acontecimento "Festa de Anos"

Os elementos característicos do acontecimento "Festa de Anos" surgem com maior número de presenças nos desenhos das crianças de mais idade (5,9 de média) do que nos desenhos das crianças de menos idade (4,2 de média). Contudo, o tratamento estatístico não apurou significância nesta diferença ($p > 0,05$).

Em resumo, os resultados da análise inter-grupo de idade nos desenhos relativos ao acontecimento "Festa de Anos", foram os seguintes:

- Maior número de desenhos centrados na folha, com proporções mais ou menos adequadas, no grupo de crianças de 5 anos, comparativamente ao grupo de crianças de 4 anos;
- Desenhos de configuração estática, com a utilização de apenas uma cor nos desenhos, e proporções totalmente inadequadas em maior número de desenhos das crianças de 4 anos do que nas de 5 anos;
- Presença de garatujas nas produções gráficas das crianças de 4 anos, e ausência nas produções gráficas das crianças de 5 anos;
- Quantidade de elementos representados nos desenhos superior no grupo de idade mais velha em comparação com o grupo de idade mais nova;
- A qualidade dos elementos representados nos desenhos, é superior nas crianças mais velhas comparativamente às crianças mais novas;

- Em particular, os elementos Casa, Árvore e Elementos da Natureza, revelaram-se em quantidade superior nos desenhos das crianças de 5 anos, comparativamente aos das crianças mais novas;
- O elemento Figura Humana, revelou-se de maior qualidade nos desenhos das crianças mais velhas do que nas crianças mais novas;
- Não se verificaram diferenças entre os grupos etários quanto aos Elementos Característicos do Acontecimento "Festa de Anos".

2. Resultados da Análise das Verbalizações

Antecedendo a apresentação detalhada dos dados obtidos relativamente às verbalizações, dar-se-á a conhecer o número total de enunciados (espontâneos e induzidos) emitidos pelas crianças de ambas as idades ao longo de toda a situação experimental.

Os dois gráficos que se seguem fornecem os dados ao total de verbalizações emitidas pelas crianças dos dois grupos etários, em ambos os acontecimentos.

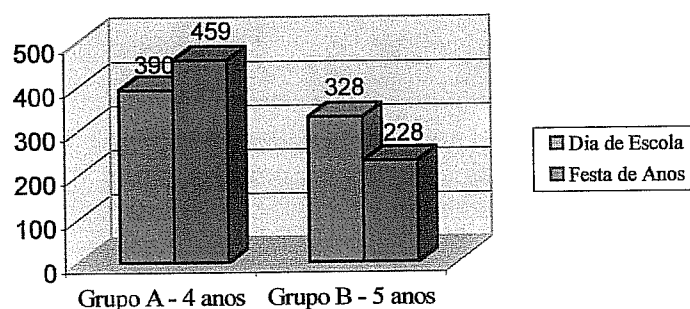


Gráfico nº 9 - Total de verbalizações espontâneas emitidas ao longo da tarefa gráfica

Os dados revelados pelo gráfico nº 9 demonstram que são as crianças de 4 anos que emitem maior número de verbalizações espontâneas (N=849) comparativamente ao grupo de 5 anos (N=556).

O grupo de 4 anos apresenta um número de verbalizações espontâneas maior no que respeita ao acontecimento "Festa de Anos" (N= 459) do que no acontecimento "Dia de Escola" (N= 390). Já no grupo de 5 anos acontece o inverso, ou seja, as crianças deste grupo verbalizaram mais aquando o acontecimento "Dia de Escola" (N= 328) e menos aquando o acontecimento "Festa de Anos" (N= 228).

Relativamente aos resultados encontrados para o acontecimento "Dia de Escola", verifica-se uma diminuição do número de verbalizações espontâneas quando se passa do grupo das crianças mais novas (N= 390) para o grupo das crianças mais velhas (N= 328). Quanto ao acontecimento "Festa de Anos" acontece o mesmo fenómeno mas de forma mais acentuada, ou seja, um efectivo mais elevado no grupo de 4 anos (N= 459) do que no grupo de 5 anos (N= 228).

O teste Wilcoxon, na comparação dos acontecimentos em cada uma das idades e o teste Mann-Whitney, na comparação dos grupos etários em cada um dos acontecimentos, não apuraram diferenças significativas ($p > 0,05$) no que respeita à totalidade das verbalizações espontâneas.

Tomando-se em atenção o gráfico seguinte, será possível verificar os resultados relativos às verbalizações induzidas pelo experimentador no final da actividade gráfica.

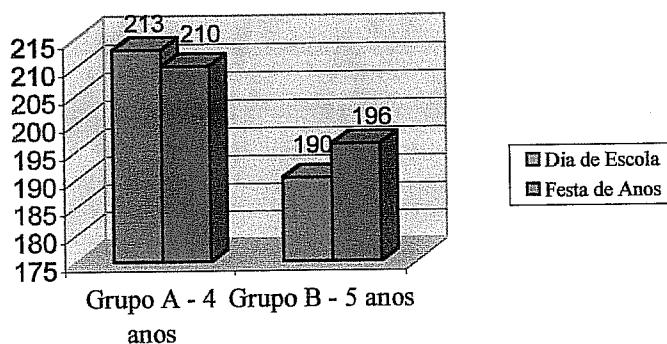


Gráfico nº 10 - Total de verbalizações induzidas pelo experimentador

Através do gráfico nº 10 é possível verificar que nas crianças de 4 anos existe um maior número de verbalizações induzidas mais (N=423) comparativamente às crianças de 5 anos (N=386).

O grupo de 4 anos apresenta um número de verbalizações induzidas no que respeita ao acontecimento "Festa de Anos" (N=210) muito perto dos valores relativos ao acontecimento "Dia de Escola" (N= 213). As verbalizações induzidas pelas crianças de 5 anos são ligeiramente de maior número no acontecimento "Festa de Anos" (N=196) do que no acontecimento "Dia de Escola" (N= 190).

Relativamente aos resultados encontrados para ambos os grupos, verifica-se uma diminuição do número de verbalizações induzidas quando se passa do grupo das crianças mais novas para o grupo das crianças mais velhas.

Também na totalidade das verbalizações induzidas, o tratamento estatístico não revelou diferenças significativas ($p > 0,05$) quer entre os grupos, quer entre os acontecimentos.

Seguidamente, proceder-se-á à exposição mais detalhada destas verbalizações (espontâneas e induzidas), primeiro comparando-se os resultados obtidos no acontecimento "Dia de Escola" e na "Festa de Anos" em cada grupo de idade. Posteriormente comparar-se-ão os dados obtidos nas diferentes idades em cada tipo de acontecimento.

2.1. Resultados da Análise das Verbalizações do Grupo de Crianças de 4 Anos

2.1.1. Verbalizações Espontâneas

A percentagem de verbalizações espontâneas emitidas pelas crianças de 4 anos aquando da realização dos dois tipos de desenho, fará apresentar-se nas percentagens do gráfico seguinte.

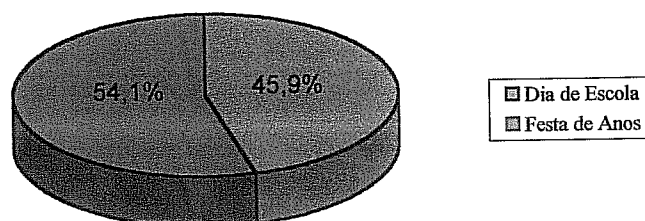


Gráfico nº 11 - Percentagens do total de verbalizações espontâneas nos dois acontecimentos

A observação do gráfico nº 11 leva a identificar que as crianças de 4 anos apresentam uma percentagem de verbalizações ligeiramente superior no desenho relativo à "Festa de Anos" (54,1%), comparativamente ao desenho relativo ao "Dia de Escola" (45,9%). O teste Wilcoxon não revelou significância nesta diferença ($p > 0,05$).

Depois desta abordagem dos resultados para este grupo de idade, interessa agora apresentar a forma como as verbalizações se encontram distribuídas pelas principais

categorias de análise, em cada tipo de acontecimento, e que para isso foi construído o quadro seguinte.

Categorias		Grupo A - 4 Anos				
		Dia de Escola		Festa de Anos		
		N	%	N	%	
Auto-Percepção	Antes	4	1	6	1,3	
	Durante	40	10,3	66	14,4	
	Depois	1	0,26	5	1	
Total Auto-Percepção		45	11,5	77	16,8	
Regulação da Acção	Referentes ao Desenho	Antes	7	1,8	8	1,7
		Durante	192	49,2	226	49,2
		Depois	5	1,3	10	2,2
		Total	204	52,3	244	53,2
	Referentes ao Acto Gráfico	Antes	0	0	12	2,6
		Durante	44	11,3	55	12
		Total	44	11,3	67	14,6
Total Regulação da Acção		248	63,6	311	67,7	
Dirigidos ao Experimentador	Antes	6	1,5	5	1	
	Durante	82	21	60	13,1	
	Depois	9	2,3	6	1,3	
Total Dirigidos ao Experimentador		97	24,9	71	15,5	
Total Verbalizações Espontâneas		390	100	459	100	

Quadro nº 56 - Valores e percentagem de verbalizações referidas para cada categoria

Dos dados do quadro nº 56, serão primeiro analisados aqueles que correspondem ao acontecimento "Dia de Escola", depois aqueles que dizem respeito ao acontecimento "Festa de Anos", e posteriormente entre acontecimentos.

2.1.1.1. Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Dia de Escola"

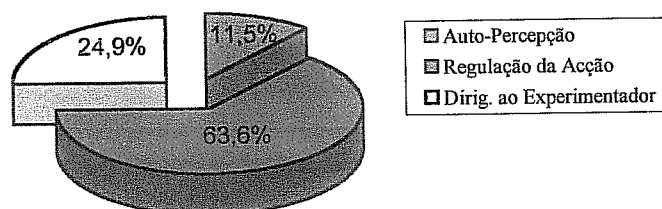


Gráfico nº 12 - Percentagem de verbalizações distribuídas pelas categorias principais

Como se pode observar no gráfico nº 12, as verbalizações emitidas pelo grupo de crianças dos 4 anos relativamente ao acontecimento "Dia de Escola", pertencem maioritariamente à categoria Regulação da Acção (63,6%).

Com menor número de verbalizações encontram-se as categorias de enunciados Dirigidos ao Experimentador (24,9%) e de Auto-Percepção (11,5%).

A superioridade da categoria Regulação da Acção comparativamente à categoria Auto-Percepção e Enunciados Dirigidos ao Experimentador, foi confirmada pelo teste Wilcoxon ($p < 0,001$).

A categoria geral Regulação da Acção está subdividida em duas subcategorias: uma que engloba todas as verbalizações que regulam a acção da criança no que respeita ao Desenho; a outra, abrange as verbalizações que se referem apenas ao Acto Gráfico em si. O gráfico que se segue apresenta o total de verbalizações auto-reguladoras distribuídas pelas duas categorias (Desenho e Acto Gráfico).

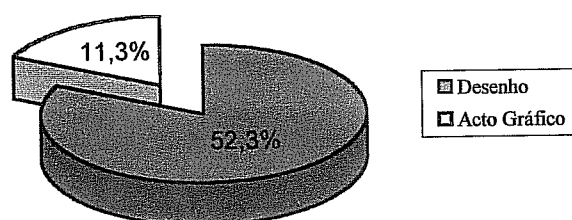


Gráfico nº 13 - Percentagem de verbalizações Reguladoras da Acção distribuídas pelas categorias Desenho e Acto Gráfico

Os valores manifestados no gráfico nº 13 deixam explícito que, para o acontecimento "Dia de Escola", as crianças de 4 anos emitem maior número de verbalizações auto-reguladoras referentes ao Desenho (52,3%) do que referentes ao Acto Gráfico (11,3%). Esta diferença foi confirmada estatisticamente ($p < 0,001$).

2.1.1.2. Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Festa de Anos"

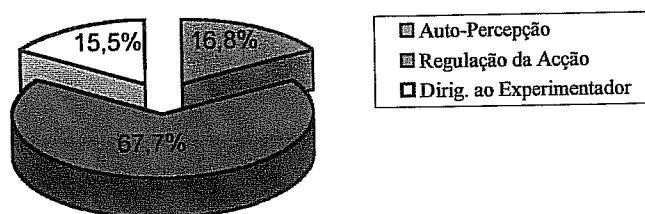


Gráfico n° 14 - Percentagem de verbalizações distribuídas pelas categorias principais

O gráfico n° 14 permite concluir que, à semelhança do que aconteceu relativamente ao acontecimento "Dia de Escola", também neste acontecimento as verbalizações das crianças de 4 anos pertencem maioritariamente à categoria Regulação da Acção (67,7%). As categorias Auto-Percepção e enunciados Dirigidos ao Experimentador apresentam um efectivo idêntico (16,8%) e (15,5%). A superioridade da categoria Regulação da Acção em relação às outras duas, confirmou-se através do teste Wilcoxon ($p=0,001$ para ambas).

No que respeita à categoria Regulação da Acção, o gráfico n° 15 elucida sobre a distribuição das verbalizações nas duas categorias que a constituem.

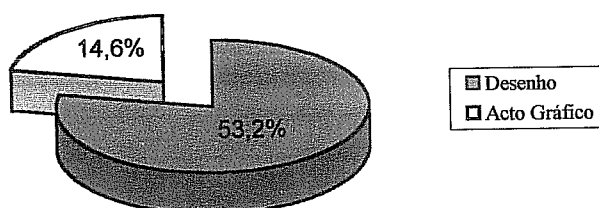


Gráfico n° 15 - Percentagem de verbalizações Reguladoras da Acção distribuídas pelas categorias (Desenho e Acto Gráfico)

A partir deste gráfico é possível constatar que, aquando do acontecimento "Festa de Anos" as crianças mais novas verbalizam maior número de enunciados reguladores da acção referentes ao Desenho (53,2%) do que referentes ao Acto Gráfico (14,6%). Facto este confirmado estatisticamente ($p=0,001$).

2.1.1.3. Verbalizações Espontâneas nos dois Acontecimentos

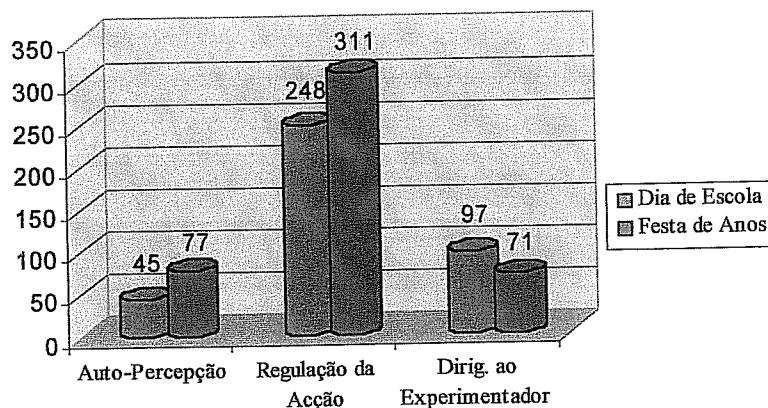


Gráfico nº 16 - Distribuição das verbalizações pelas categorias principais

Em ambos os acontecimentos, as verbalizações emitidas pelas crianças de 4 anos correspondem na maior parte a enunciados Reguladores da Acção (N=248 "Dia de Escola" e N=311 "Festa de Anos").

É na categoria Auto-Percepção que se encontram menos verbalizações, no que respeita ao acontecimento "Dia de Escola" (N=45).

Relativamente ao acontecimento "Festa de Anos", o número de verbalizações Dirigidas ao Experimentador (N=71) é menor comparativamente com as outras categorias.

No entanto, o teste Wilcoxon não permitiu revelar significância relativamente a estas diferenças ($p > 0,05$).

No momento que se segue apresentar-se-ão os resultados obtidos nas subcategorias dos enunciados de Auto-Percepção, Regulação da Acção e enunciados Dirigidos ao Experimentador, nos vários momentos (Antes, Durante e Depois) relativamente à tarefa desenho.

2.1.1.3.1. Enunciados de Auto-Percepção

Momentos	Subcategorias	Grupo A - 4 Anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
		N	N
ANTES	Percepção de Competências e Motivações	3	5
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	1	1
Total Antes		4	6
DURANTE	Percepção de Competências e Motivações	30	42
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	10	24
Total Durante		40	66
DEPOIS	Percepção de Competências e Motivações	0	2
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	1	3
Total Depois		1	5
Total		45	77

Quadro nº 57 - Enunciados de Auto-Percepção

A distribuição das verbalizações de Auto-Percepção nas várias subcategorias que a constituem, e nos vários momentos relativamente à tarefa gráfica apresentados no quadro nº 57, fazem notar que, são de maior número os enunciados emitidos Durante a realização de ambos os desenhos (N=40 "Dia de Escola" e N=66 "Festa de Anos), comparativamente aos momentos Antes e Depois.

O tratamento estatístico confirmou as diferenças entre o momento Durante e o Antes ($p=0,011$ no "Dia de Escola" e $p=0,010$ na "Festa de Anos") e o momento Durante e Depois ($p=0,007$ no "Dia de Escola" e $p=0,004$ na "Festa de Anos"). No entanto, não se revelaram diferenças significativas entre acontecimentos, quer respectivamente aos momentos, quer às subcategorias de Auto-Percepção ($p>0,05$).

2.1.1.3.2. Enunciados de Regulação da Acção

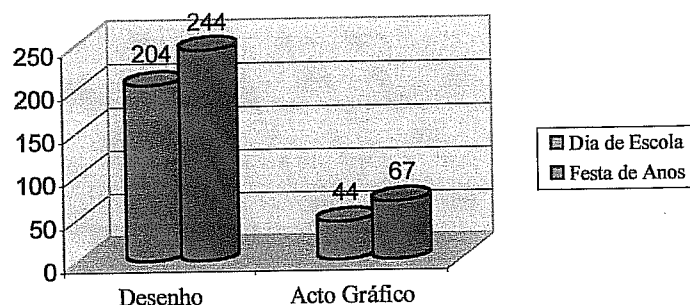


Gráfico n° 17 - Total de enunciados de Regulação da Acção

Através deste gráfico é possível observar a existência de um número superior de verbalizações no que respeita à categoria Desenho nos dois acontecimentos (N=204 "Dia de escola" e N=244 "Festa de Anos") comparativamente à categoria Acto Gráfico (N=44 "Dia de Escola" e N=67 "Festa de Anos"). Entre os acontecimentos, não foram apuradas diferenças significativas pelo teste Wilcoxon.

Os dois quadros que se apresentam a seguir vão dar conta em que momentos surgem essas verbalizações Reguladoras da Acção referentes ao Desenho e ao Acto Gráfico.

Momentos	Subcategorias	Grupo A - 4 Anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
		N	N
ANTES	Planificação	7	8
DURANTE	Antecipação	59	34
	Execução	120	179
	Avaliação	13	13
Total Durante		192	226
DEPOIS	Avaliação	5	10
Total		204	244

Quadro n° 58 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho

Conforme o quadro n° 58 faz notar, as verbalizações de Regulação da Acção referentes ao Desenho surgem essencialmente no momento que acompanha a realização do desenho, quer sobre o acontecimento "Dia de Escola" (N=192), como e principalmente no acontecimento "Festa de Anos" (N=226).

Apesar de não se terem observado diferenças significativas entre os acontecimentos, quer nos momentos, quer nas subcategorias, o teste Wilcoxon revelou um nível de

significância menor que 0,001 para a superioridade do momento Durante relativamente aos momentos Antes e Depois em ambos os acontecimentos.

No momento Depois da actividade, ou seja, as verbalizações de Avaliação do Desenho, começam a surgir no acontecimento "Festa de Anos" (N=10) com alguma diferença relativamente àquelas sobre o acontecimento "Dia de Escola" (N=5).

Momentos	Subcategorias	Grupo A - 4 Anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
		N	N
ANTES	Constrangimentos Materiais	0	10
	Planificação	0	2
Total Antes		0	12
DURANTE	Constrangimentos Materiais	19	21
	Antecipação	13	20
	Execução	11	14
	Avaliação	1	0
Total Durante		44	55
Total		49	68

Quadro nº 59- Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Acto Gráfico

Como se pode observar através deste quadro, não existem verbalizações de Regulação da Acção referentes ao Acto Gráfico no momento Depois da tarefa.

Outra conclusão a que se chega, tem a ver com o facto de não existirem verbalizações Antes da tarefa no acontecimento "Dia de Escola", o que não acontece no acontecimento "Festa de Anos" (N=12).

Á semelhança do que se verificou na categoria Desenho, também na categoria Acto Gráfico surge com maior número de verbalizações o momento Durante a actividade gráfica, quer no acontecimento "Dia de Escola" (N=44) e principalmente no acontecimento "Festa de Anos" (N=55) em comparação com o momento Antes. O teste Wilcoxon confirmou esta diferença entre o momento Durante e Antes ($p=0,012$ no "Dia de Escola" e $p=0,011$ na "Festa de Anos").

Mais uma vez não foram apuradas diferenças significativas entre os acontecimentos, nos momentos e subcategorias do Acto gráfico ($p>0,05$).

2.1.1.3.3. Enunciados Dirigidos ao Experimentador

Em seguida, o quadro nº 60 apresenta as verbalizações Dirigidas ao Experimentador das crianças de 4 anos.

Momentos	Subcategorias	Grupo A - 4 Anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
		N	N
ANTES	Questões Acerca de materiais e Conteúdos a Desenhar	5	1
	Comentários Independentes da Tarefa	0	2
	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	1	2
Total Antes		6	5
DURANTE	Questões Acerca de materiais e Conteúdos a Desenhar	12	13
	Comentários Independentes da Tarefa	54	43
	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	16	4
Total Durante		82	60
DEPOIS	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	9	6
Total		97	71

Quadro nº 60- Enunciados Dirigidos ao Experimentador

Após a leitura deste quadro, verifica-se mais uma vez um número superior de enunciados emitidos Durante a tarefa, comparativamente aos momentos Antes e Depois, em ambos os acontecimentos. O teste Wilcoxon confirmou as diferenças entre o momento Durante e o momento Antes no acontecimento "Dia de Escola" ($p=0,007$) e "Festa de Anos" ($p=0,021$), assim como entre o momento Durante e o momento Depois no acontecimento "Festa de Anos" ($p=0,035$).

No acontecimento "Dia de Escola" ($N=82$) surgem mais verbalizações no momento Durante a realização do desenho do que no acontecimento "Festa de Anos" ($N=60$). Contudo, nos dois tipos de acontecimentos esses enunciados Dirigidos ao Experimentador são sobretudo Comentários Independentes da Tarefa.

No entanto, não foram encontradas diferenças significativas entre acontecimentos, relativamente aos momentos e subcategorias dos Enunciados Dirigidos ao Experimentador.

2.1.1.3.4. Momento das Verbalizações Espontâneas: Antes, Durante e Depois

MOMENTOS	SUBCATEGORIAS	Grupo A - 4 Anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
		N	N
ANTES	Auto- Percepção	4	6
	Desenho	7	8
	Acto gráfico	0	12
	Ao Experimentador	6	5
Total Antes		17	31
DURANTE	Auto- Percepção	40	66
	Desenho	192	226
	Acto gráfico	44	55
	Ao Experimentador	82	60
Total Durante		358	407
DEPOIS	Auto- Percepção	1	5
	Desenho	5	10
	Ao Experimentador	9	6
Total Depois		15	21
Total		390	459

Quadro nº 61 - Distribuição das verbalizações pelos vários momentos da tarefa

2.1.1.3.4.1. Momento das Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Dia de escola"

No que respeita ao momento Antes, verifica-se um número superior de enunciados referentes ao Desenho (N=7) e Dirigidos ao Experimentador (N=6) comparativamente às outras duas categorias.

No momento Durante, existe uma categoria (Desenho) cujo número de enunciados se destaca em relação às outras categorias (N=192). Diferença esta confirmada significativa pelo teste Wilcoxon ($p < 0,001$ nas três comparações).

Apesar de a diferença não ser muito grande, Depois da realização do desenho, surgem mais enunciados Dirigidos ao Experimentador (N=9) do que respeitante às outras categorias.

2.1.1.3.4.2. Momento das Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Festa de Anos"

No que concerne ao momento Antes da tarefa, constatou-se um número superior de enunciados de regulação da acção referentes ao Acto Gráfico (N=12) comparativamente às outras categorias.

Durante a produção gráfica, os enunciados das crianças de 4 anos são essencialmente de regulação da acção referentes ao Desenho (N=226), pelo que em comparação com os momentos Durante das categorias Auto-Percepção, Acto gráfico e Enunciados Dirigidos ao Experimentador, o teste Wilcoxon apurou diferenças significativas ($p=0,001$ nas três comparações).

Os enunciados referentes ao Desenho são também, e agora no momento Depois, superiores Depois (N=10) aos enunciados referentes às outras categorias.

2.1.1.3.4.3. Momento das Verbalizações Espontâneas nos dois Acontecimentos

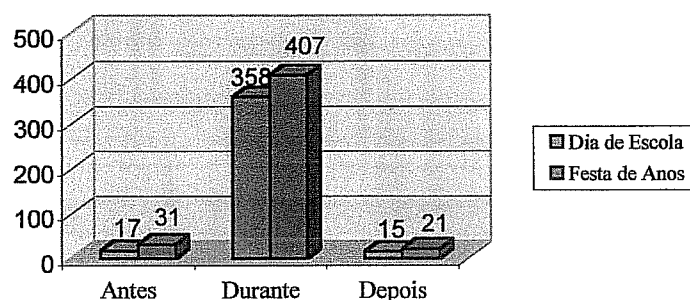


Gráfico nº 18 - Comparação das verbalizações nos vários momentos da tarefa

Através deste gráfico, é possível observar-se a supremacia do momento Durante em ambos os acontecimentos, sendo o seu número de verbalizações superior no desenho "Festa de Anos" (N=407), comparativamente ao "Dia de Escola" (N=358).

O quadro nº 61 permitiu verificar que as verbalizações Durante a realização do desenho sobre um "Dia de Escola" são na maior parte relativas ao Desenho e Dirigidas ao Experimentador. No acontecimento "Festa de Anos" essas verbalizações são maioritariamente referentes ao Desenho. O total de verbalizações emitidas no momento Durante revelou-se significativamente superior comparativamente aos momentos Antes e Depois ($p<0,001$) em ambos os acontecimentos.

O momento que suscita menos verbalizações por parte das crianças mais novas é Depois da actividade gráfica (N=15 para o "Dia de Escola" e N=21 para a "Festa de Anos").

Também se observa ainda, que no acontecimento "Dia de Escola" aparecem menos verbalizações Antes (N=17) e Depois (N=15) da tarefa do que no acontecimento "Festa de Anos" (N=31 Antes e N=21 Depois).

A análise do tratamento estatístico não confirmou diferenças entre os acontecimentos, nos totais dos momentos ($p > 0,05$).

2.1.2. Verbalizações Finais Induzidas pelo Experimentador

Os resultados relativos às verbalizações das crianças de 4 anos, emitidas após a instrução do experimentador para contar/explicar o que haviam desenhado, encontram-se expostos nos gráficos que se seguirão.

As verbalizações induzidas pelo experimentador podem pertencer a duas categorias: Descrição/Etiquetagem e Descrição de Acção/Acontecimento.

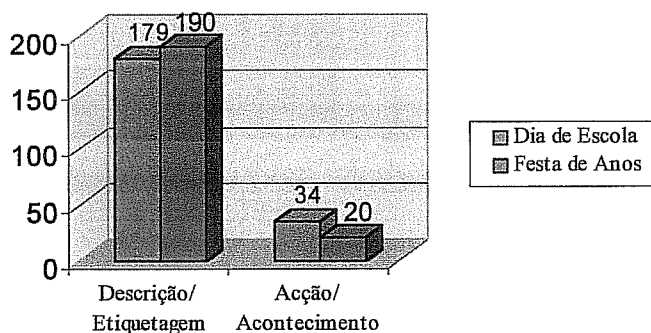


Gráfico nº 19 - Total de verbalizações Induzidas pelo Experimentador

No que respeita a todas as verbalizações emitidas pelas crianças mais novas depois da instrução do experimentador, o gráfico acima deixa evidente que esses enunciados são na maior parte de Descrição/Etiquetagem das produções gráficas em ambos os acontecimentos (N=179 "Dia de Escola" e N=190 "Festa de Anos").

Na categoria de Acções/Acontecimentos as verbalizações são mínimas tanto no acontecimento "Dia de Escola" (N=34) como no acontecimento "Festa de Anos" (N=20).

As diferenças entre os acontecimentos não são significativas, pelo teste Wilcoxon ($p > 0,05$).

2.1.2.1. Verbalizações Induzidas no Acontecimento "Dia de Escola"

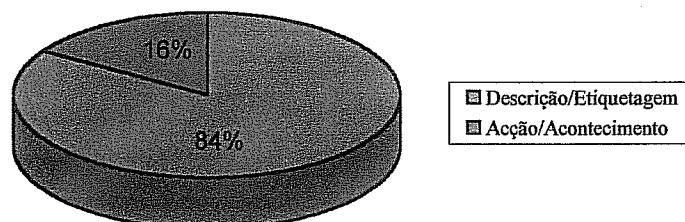


Gráfico n° 20 - Percentagem de verbalizações Induzidas pelo Experimentador no acontecimento "Dia de Escola"

Através do gráfico é possível constatar que a percentagem de enunciados relativos a Descrições/Etiquetagens (84%) é muito superior à percentagem encontrada para os enunciados que descrevem Acções/Acontecimentos (16%). Esta diferença revelou-se significativa pelo teste Wilcoxon ($p < 0,001$).

2.1.2.2. Verbalizações Induzidas no Acontecimento "Festa de Anos"

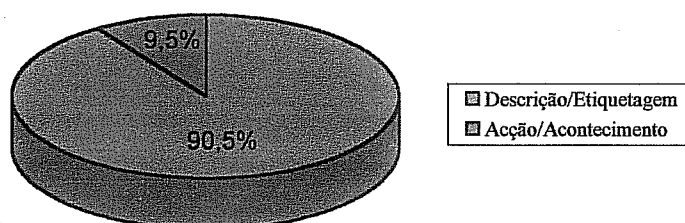


Gráfico n° 21 - Percentagem de verbalizações Induzidas pelo Experimentador no acontecimento "Festa de Anos"

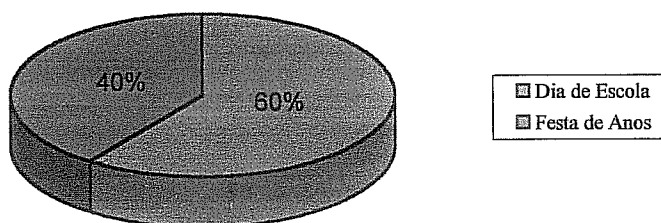
Também no acontecimento "Festa de Anos", quando o experimentador solicita às crianças mais novas para que contem/expliquem o que desenharam, essas verbalizações são quase exclusivamente enunciados de Descrição/Etiquetagem (90,5%). A diferença entre as duas categorias demonstrou-se significativa pelo teste estatístico Wilcoxon ($p < 0,001$).

Em súmula, os resultados da análise das verbalizações do grupo de crianças de 4 anos, foram os seguintes:

- O número total de Verbalizações Espontâneas emitidas pelas crianças não diferiu entre os acontecimentos;
- O tipo de enunciados mais emitidos pelas crianças desta idade, foram os de Regulação da Acção em ambos os acontecimentos, comparativamente aos outros tipos de enunciados;
- Nos enunciados de Regulação da Acção revelaram-se superiores aqueles referentes ao Desenho, em ambos os acontecimentos, comparativamente ¢queles sobre o Acto Gráfico;
- Surgiram maior número de enunciados de Auto-Percepção e Regulação da Acção no momento Durante a execução dos desenhos, comparativamente aos momentos Antes e Depois;
- Os enunciados Dirigidos ao Experimentador revelaram-se superiores no momento Durante, comparativamente ao momentos Antes e Depois no acontecimento "Festa de Anos", mas não em comparação com o momento Depois no acontecimento "Dia de Escola";
- A maior parte dos enunciados emitidos Durante a execução do desenho são Reguladores da Acção referentes ao Desenho, comparativamente aos outros tipos de enunciados;
- As Verbalizações Induzidas são principalmente do tipo Descrição/Etiquetagem nos dois acontecimentos, comparativamente ¢quelas do tipo Acção/Acontecimento.

2.2. Resultados da Análise das Verbalizações do Grupo de Crianças de 5 Anos

2.2.1. Verbalizações Espontâneas



Gráfico n 22 - Percentagens do total de verbalizações espontâneas nos dois acontecimentos

A leitura do gráfico nº 22 permite identificar que as crianças de 5 anos apresentam uma percentagem de verbalizações ligeiramente superior no desenho relativo ao "Dia de Escola" (60 %), comparativamente ao desenho relativo à "Festa de Anos" (40 %). Contudo, esta diferença não é significativa ($p > 0,05$).

Depois desta abordagem dos resultados para este grupo de idade, interessa agora apresentar a forma como as verbalizações se encontram distribuídas pelas principais categorias de análise, em cada tipo de acontecimento.

Categorias		Grupo B - 5 Anos				
		Dia de Escola		Festa de Anos		
		N	%	N	%	
Auto- Percepção	Antes	5	1,5	4	1,8	
	Durante	42	12,8	28	12,3	
	Depois	6	1,8	3	1,3	
Total Auto- Percepção		53	16,2	35	15,4	
Reguladores da Acção	Referentes ao Desenho	Antes	10	3	11	4,8
		Durante	139	42,4	69	30,3
		Depois	5	1,5	8	3,5
		Total	154	46,9	88	38,6
	Referentes ao Acto Gráfico	Antes	4	1,2	1	0,4
		Durante	28	8,5	58	25,4
		Total	32	9,8	59	25,8
Total Reguladores da Acção		186	56,7	147	64,4	
Dirigidos ao Experimentador	Antes	15	4,6	3	1,3	
	Durante	71	21,6	41	18	
	Depois	3	0,9	2	0,9	
Total Dirigidos ao Experimentador		89	27,1	46	20,2	
Total Verbalizações Espontâneas		328	100	228	100	

Quadro nº 62 - Valores e percentagem de verbalizações referidas para cada categoria

2.2.1.1. Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Dia de Escola"

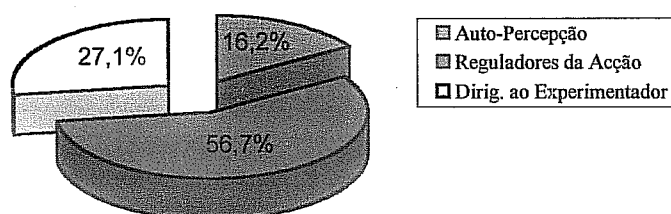


Gráfico nº 23 - Percentagens de verbalizações distribuídas pelas categorias principais

Os dados apresentadas pelo gráfico nº 23 permitem verificar que no acontecimento "Dia de Escola" as crianças mais velhas emitem maior número de enunciados Reguladores da Acção (56,7%), seguindo-se os enunciados Dirigidos ao Experimentador (27,1%) e de Auto-Percepção (16,2%). O teste Wilcoxon apurou diferenças significativas na comparação dos enunciados de Regulação da Acção com os de Auto-Percepção ($p=0,001$) e com os Dirigidos ao Experimentador ($p=0,024$).

No que respeita à categoria com maior número de verbalizações, ou seja, de Regulação da Acção, importa analisar os dados relativos às duas categorias que a constituem (Desenho e Acto gráfico).

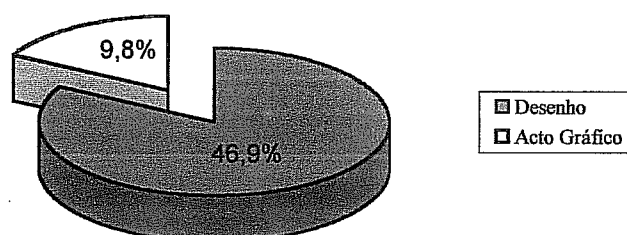


Gráfico nº 24 - Percentagem de verbalizações Reguladoras da Acção distribuídas pelas categorias Desenho e Acto Gráfico

A observação do gráfico acima deixa perceber que os enunciados Reguladores da Acção são essencialmente Referentes ao Desenho (46,9%) e muito pouco Referentes ao Acto Gráfico (9,8%). Diferença esta confirmada com um nível de significância igual a 0,003.

2.2.1.2. Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Festa de Anos"

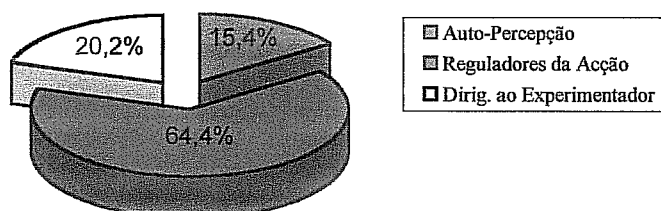


Gráfico nº 25 - Percentagens de verbalizações distribuídas pelas categorias principais

A observação deste gráfico, possibilita constatar que também no acontecimento "Festa de Anos" as crianças de 5 anos emitem maior número de verbalizações de Regulação da Acção (64,4%), seguindo-se os enunciados Dirigidos ao Experimentador (20,2%) e os de Auto-Percepção (15,4%). A superioridade de enunciados Reguladores da Acção relativamente aos enunciados de Auto-Percepção e Dirigidos ao Experimentador, foi confirmada pelo teste Wilcoxon ($p < 0,001$ vs. $p = 0,001$ respectivamente).

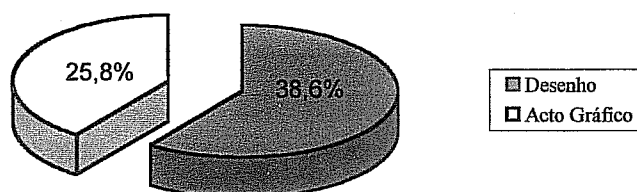


Gráfico n° 26 - Percentagem de verbalizações Reguladoras da Acção distribuídas pelas categorias Desenho e Acto Gráfico

As verbalizações Reguladoras da Acção nas crianças mais velhas, aquando a realização do desenho sobre o acontecimento "Festa de Anos", são de 38,6% Referentes ao Desenho e 25,8% Referentes ao Acto Gráfico. Esta diferença considerou-se significativa ainda que o nível de significância ($p = 0,049$) esteja muito próximo do utilizado ($p = 0,05$).

2.2.1.3. Verbalizações Espontâneas nos dois Acontecimentos

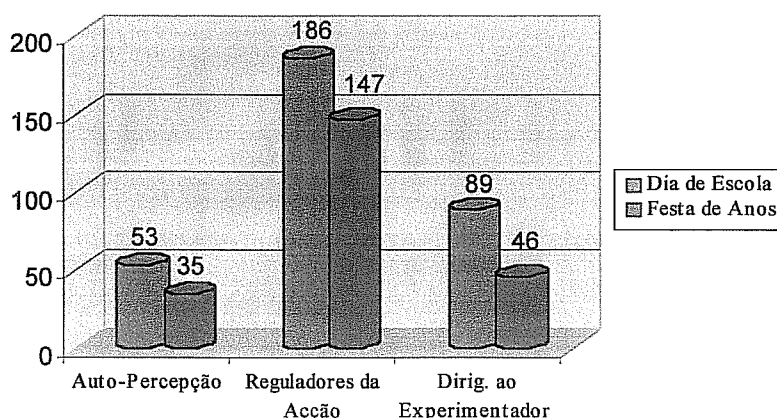


Gráfico n° 27 - Distribuição das verbalizações pelas categorias principais

Os dados apresentados no quadro nº 62 e a leitura deste gráfico demonstram que o total efectivo de enunciados relativos ao "Dia de Escola" (N=328) é superior comparativamente com a "Festa de Anos" (N=228), não somente no total, mas também em todas as suas categorias de análise.

A categoria mais referida, em ambos os acontecimentos, foi a Regulação da Acção (N=186 "Dia de Escola"; N=147 "Festa de Anos") seguindo-se a categoria de enunciados Dirigidos ao Experimentador (N=89 "Dia de Escola"; N=46 "Festa de Anos") e por último a categoria de enunciados de Auto-Percepção (N=53 "Dia de Escola"; N=35 "Festa de Anos").

O tratamento estatístico confirmou diferenças significativas entre o acontecimento "Dia de Escola" e "Festa de Anos" na categoria de enunciados Dirigidos ao Experimentador ($p=0,031$).

No momento que se segue apresentar-se-ão os resultados obtidos nas subcategorias dos enunciados de Auto-Percepção, Regulação da Acção e enunciados Dirigidos ao Experimentador, nos vários momentos (Antes, Durante e Depois) relativamente à tarefa desenho.

2.2.1.3.1. Enunciados de Auto-Percepção

Momentos	Subcategorias	Grupo B - 5 Anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
		N	N
ANTES	Percepção de Competências e Motivações	5	4
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	0	0
Total Antes		5	4
DURANTE	Percepção de Competências e Motivações	34	21
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	8	7
Total Durante		42	28
DEPOIS	Percepção de Competências e Motivações	3	2
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	3	1
Total Depois		6	3
Total		53	35

Quadro nº 63- Enunciados de Auto-Percepção

A distribuição das verbalizações de Auto-Percepção nas várias subcategorias que a constituem, e nos vários momentos relativamente à tarefa gráfica apresentados no quadro nº 63, fazem notar que, são de maior número os enunciados emitidos Durante a realização de ambos os desenhos (N=42 "Dia de Escola" e N=28 "Festa de Anos"), comparativamente aos momentos Antes e Depois. O teste Wilcoxon apurou diferenças significativas em cada um dos acontecimentos quanto à superioridade de enunciados no momento Durante comparativamente ao momento Antes ($p=0,031$ "Dia de Escola" e $p=0,028$ "Festa de Anos") e ao momento Depois ($p=0,011$ "Dia de escola" e $p=0,019$ "Festa de Anos").

Este quadro revela ainda que, no momento Antes, em ambos os acontecimentos, as crianças desta idade não emitem sensações físicas de esforço ou sons.

Em ambos os acontecimentos o total de verbalizações no momento Antes é quase igual ao total de verbalizações no momento Depois.

O tratamento estatístico não apurou diferenças entre os acontecimentos, nas subcategorias e momentos de Auto-Percepção.

2.2.1.3.2. Enunciados de Regulação da Acção

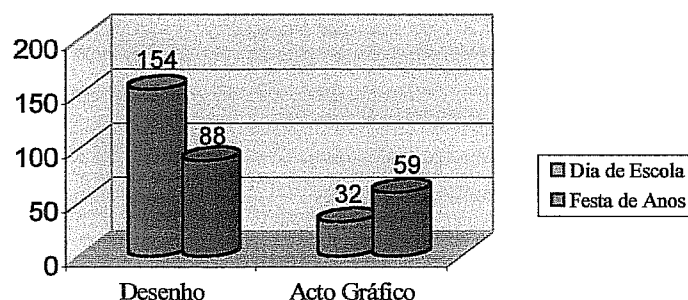


Gráfico nº 28 - Total de enunciados de Regulação da Acção

Verifica-se através deste gráfico que, em ambos os acontecimentos o número de verbalizações é superior na categoria Desenho (N=154 "Dia de Escola"; N=88 "Festa de Anos") do que na categoria Acto Gráfico (N=32 "Dia de Escola"; N=59 "Festa de Anos").

Outra conclusão a que se chega, tem a ver com o facto de que as crianças mais velhas emitem maior número de enunciados Reguladores da Acção referentes ao Acto Gráfico no que respeita ao acontecimento "Festa de Anos"(N=59), do que no acontecimento "Dia de Escola" (N=32).

Momentos	Subcategorias	Grupo B - 5 Anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
		N	N
ANTES	Planificação	10	11
DURANTE	Antecipação	34	18
	Execução	90	48
	Avaliação	15	3
Total Durante		139	69
DEPOIS	Avaliação	5	8
Total		154	88

Quadro nº 64- Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho

Relativamente aos enunciados referentes ao Desenho, o momento em que este grupo emitiu maior número de verbalizações foi o Durante, principalmente no acontecimento "Dia de Escola" (N=139), comparativamente com o acontecimento "Festa de Anos" (N=69). O momento Antes obteve mais verbalizações, em ambos os acontecimentos (N=10 "Dia de Escola"; N=11 "Festa de Anos"), do que o momento Depois (N=5 "Dia de Escola"; N=8 "Festa de Anos"). O teste Wilcoxon conseguiu apurar diferenças significativas entre os momentos Durante e Antes ($p=0,007$ "Dia de Escola" e $p=0,002$ "Festa de Anos") e Durante e Depois ($p=0,003$ "Dia de Escola" e $p=0,004$ "Festa de Anos") em ambos os acontecimentos.

A subcategoria mais referenciada pelas crianças desta faixa etária foi a Execução (N=90 "Dia de Escola"; N=48 "Festa de Anos"), seguida da subcategoria Antecipação (N=34 "Dia de Escola"; N=18 "Festa de Anos").

Estatisticamente foram encontradas diferenças entre os acontecimentos apenas na categoria Antecipação, cuja superioridade é no "Dia de Escola" ($p=0,045$).

Momentos	Subcategorias	Grupo B - 5 Anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
		N	N
ANTES	Constrangimentos Materiais	0	0
	Planificação	4	1
Total Antes		4	1
DURANTE	Constrangimentos Materiais	18	25
	Antecipação	4	11
	Execução	5	20
	Avaliação	1	2
Total Durante		28	58
Total		32	59

Quadro nº 65- Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Acto Gráfico

Este quadro demonstra que mais uma vez, foi no momento Durante relativamente à tarefa que surgiram mais verbalizações por parte das crianças de 5 anos, em ambos os acontecimentos (N=28 "Dia de Escola"; N=58 "Festa de Anos"). Aspecto este confirmado pelo teste estatístico ($p=0,011$ "Dia de escola" e $p=0,002$ "Festa de Anos").

Relativamente aos Constrangimentos Materiais, não são referidos no momento Antes, contudo, é a subcategoria com maior número de enunciados no momento Durante em ambos os acontecimentos (N=18 "Dia de Escola"; N=25 "Festa de Anos"). No acontecimento "Festa de Anos" seguiu-se a subcategoria Execução (N=20) e Antecipação (N=11).

O teste Wilcoxon, relativamente à comparação entre os acontecimentos, não revelou diferenças significativas, embora o valor encontrado ($p=0,058$) na comparação de enunciados Durante, com a superioridade na "Festa de Anos", seja muito próximo do nível de significância utilizado ($p=0,05$).

2.2.1.3.3. Enunciados Dirigidos ao Experimentador

Momentos	Subcategorias	Grupo B - 5 Anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
		N	N
ANTES	Questões Acerca de Materiais e Conteúdos a Desenhar	5	2
	Comentários Independentes da Tarefa	0	0
	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	10	1
Total Antes		15	3
DURANTE	Questões Acerca de Materiais e Conteúdos a Desenhar	10	8
	Comentários Independentes da Tarefa	38	18
	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	23	15
Total Durante		71	41
DEPOIS	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	3	2
Total		89	46

Quadro nº 66- Enunciados Dirigidos ao Experimentador

É no acontecimento "Dia de Escola" que as crianças mais velhas emitem maior número de enunciados Dirigidos ao Experimentador (N=89), comparativamente ao acontecimento "Festa de Anos" (N=46) e em todas as subcategorias. Contudo, verifica-se que esses enunciados são emitidos sobretudo no momento Durante a realização do desenho e pertencem à categoria de Comentários Independentes da Tarefa (N=38). A superioridade de enunciados emitidos Durante o desenho, comparativamente ao momento Depois, revelou-se significativa pelo teste de Wilcoxon nos dois acontecimentos ($p=0,008$ em ambos). Essa superioridade comparativamente ao momento Antes foi apenas identificada no acontecimento "Festa de Anos" ($p=0,013$).

Tanto no "Dia de Escola" como na "Festa de Anos" não surgiram Questões Acerca de Materiais e Conteúdos a Desenhar Antes de começarem a desenhar.

As diferenças entre acontecimentos, nas subcategorias e momentos dos enunciados Dirigidos ao Experimentador, não se revelaram significativas pelo teste Wilcoxon. Apenas se verificou significância ($p=0,031$) quanto ao total de enunciados, com superioridade no acontecimento "Dia de Escola", como já havia sido revelado anteriormente no capítulo de comparação dos totais de enunciados nas categorias principais.

2.2.1.3.4. Momento das Verbalizações Espontâneas: Antes, Durante e Depois

O quadro seguinte sintetiza a informação relativa a todos os enunciados emitidos espontaneamente pelas crianças de 5 anos nos vários momentos (Antes, Durante e Depois) relativamente à tarefa gráfica. Pretendendo-se assim, verificar em que altura da realização do desenho as crianças emitem mais verbalizações e, se existem diferenças significativas entre os tipos de acontecimento.

MOMENTOS	SUBCATEGORIAS	Grupo B - 5 Anos	
		Dia de Escola	Festa de Anos
		N	N
ANTES	Auto- Percepção	5	4
	Desenho	10	11
	Acto gráfico	4	1
	Ao Experimentador	15	3
Total Antes		34	19
DURANTE	Auto- Percepção	42	28
	Desenho	139	69
	Acto gráfico	28	58
	Ao Experimentador	71	41
Total Durante		280	196
DEPOIS	Auto- Percepção	6	3
	Desenho	5	8
	Ao Experimentador	3	2
Total Depois		14	13
Total		328	228

Quadro nº 67 - Distribuição das verbalizações pelos vários momentos da tarefa

2.2.1.3.4.1. Momento das Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Dia de escola"

O quadro nº 67 permite constatar que no momento Antes, a categoria com maior número de enunciados é referente ao Experimentador (N=15) seguindo-se a categoria de enunciados reguladores da acção referentes ao Desenho (N=10).

No momento Durante, é a categoria Desenho (N=139) que apresenta um número superior de enunciados, comparativamente às outras categorias.

Depois do desenho realizado, não se verificaram diferenças no número de enunciados emitidos relativos a cada uma das categorias.

Através do tratamento estatístico conclui-se que as diferenças, neste acontecimento, não são significativas ($p > 0,05$).

2.2.1.3.4.2. Momento das Verbalizações Espontâneas no Acontecimento "Festa de Anos"

Relativamente ao acontecimento "Festa de Anos", o momento Antes é utilizado para emitir mais enunciados referentes ao Desenho ($N=11$), comparativamente às outras categorias de enunciados.

Durante o desenho, as crianças de 5 anos emitem maior número de enunciados reguladores da acção referentes ao Desenho ($N=69$) e logo a seguir enunciados referentes ao Acto Gráfico ($N=58$), em comparação com os enunciados referentes às outras categorias.

O teste Wilcoxon confirmou diferenças significativas, neste acontecimento, quanto à superioridade do momento Durante na categoria Desenho sobre a categoria Auto-Percepção ($p=0,010$) e a categoria de enunciados Dirigidos ao Experimentador ($p=0,05$)

São também os enunciados referentes ao Desenho ($N=8$) que surgem em número superior no momento Depois da actividade gráfica, comparativamente aos enunciados referentes às outras categorias.

2.2.1.3.4.3. Momento das Verbalizações Espontâneas nos dois Acontecimentos

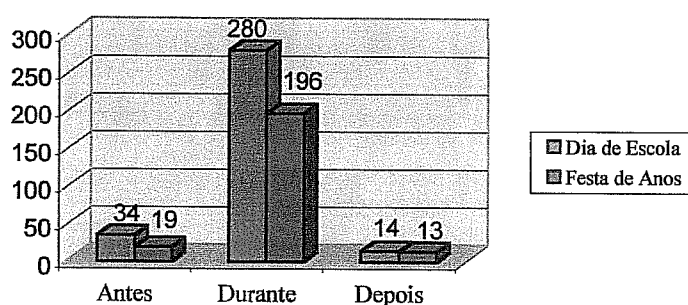


Gráfico nº 29 - Comparação das verbalizações nos vários momentos da tarefa

Através deste gráfico, é possível observar-se a supremacia do momento Durante em ambos os acontecimentos, sendo o seu número de verbalizações superior no desenho sobre um "Dia de Escola" ($N=280$), comparativamente ao desenho sobre uma "Festa de Anos" ($N=196$).

Acção/Acontecimento na explicação do desenho sobre um "Dia de Escola" do que sobre uma "Festa de Anos".

O teste Wilcoxon não apurou diferenças significativas entre os acontecimentos, nestas duas categorias ($p > 0,05$).

2.2.2.3. Verbalizações Induzidas no Acontecimento "Dia de Escola"

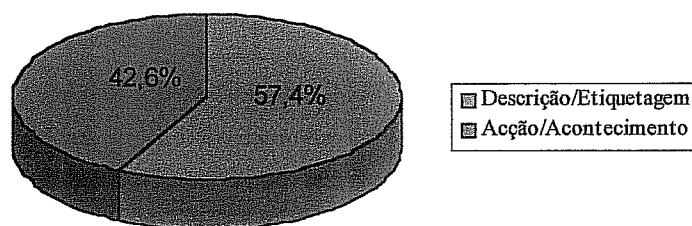


Gráfico n° 31 - Percentagem de verbalizações Induzidas pelo Experimentador no acontecimento "Dia de Escola"

O gráfico permite observar uma superioridade nas verbalizações de tipo Descrição/Etiquetagem (57,4%) comparativamente com as de tipo Acção/Acontecimento (42,6%), embora o teste Wilcoxon não tenha permitido confirmar significância ($p > 0,05$).

2.2.2.4. Verbalizações Induzidas no Acontecimento "Festa de Anos"

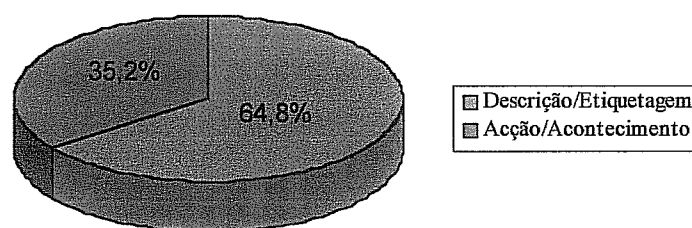


Gráfico n° 32 - Percentagem de verbalizações Induzidas pelo Experimentador no acontecimento "Festa de Anos"

Também no acontecimento "Festa de Anos" as verbalizações do tipo Descrição/Etiquetagem (64,8%) são superiores às verbalizações do tipo Acção/Acontecimento (35,2%), sendo esta diferença apurada como significativa pelo teste Wilcoxon ($p = 0,021$).

Em sinopse, os resultados da análise das verbalizações do grupo de crianças de 5 anos, foram os seguintes:

- O número total de Verbalizações Espontâneas emitidas pelas crianças não diferiu entre os acontecimentos;
- O tipo de enunciados mais emitidos pelas crianças desta idade, foram os de Regulação da Acção em ambos os acontecimentos, comparativamente aos outros tipos de enunciados;
- Nos enunciados de Regulação da Acção revelaram-se superiores aqueles referentes ao Desenho, em ambos os acontecimentos, comparativamente àqueles sobre o Acto Gráfico;
- Os enunciados Dirigidos ao Experimentador demonstraram-se superiores no acontecimento "Dia de Escola", comparativamente ao acontecimento "Festa de Anos".
- Surgiram maior número de enunciados de Auto-Percepção e Regulação da Acção no momento Durante a execução dos desenhos, comparativamente aos momentos Antes e Depois;
- Os enunciados de Antecipação referentes ao Desenho, emitidos Durante a execução dos mesmos, revelaram-se superiores no acontecimento "Dia de Escola", comparativamente ao acontecimento "Festa de Anos";
- Os enunciados Dirigidos ao Experimentador revelaram-se superiores no momento Durante, comparativamente aos momentos Antes e Depois no acontecimento "Festa de Anos", mas não em comparação com o momento Depois no acontecimento "Dia de Escola";
- A maior parte dos enunciados emitidos Durante a execução do desenho são Reguladores da Acção referentes ao Desenho, comparativamente aos outros tipos de enunciados;
- As Verbalizações Induzidas do tipo Descrição/Etiquetagem e Acção/Acontecimento, não diferem de um acontecimento para outro.

2.3. Resultados da Análise Inter-Grupo de Idade: Acontecimento "Dia de Escola"

2.3.1. Verbalizações Espontâneas

Este sub-capítulo, debruçar-se-á na comparação dos resultados dos dois grupos etários, relativamente às verbalizações que acompanham o desenho sobre o acontecimento "Dia de Escola".

Revelar-se-ão primeiramente os totais efectivos em cada grupo de idade e posteriormente os totais obtidos para cada categoria de análise.

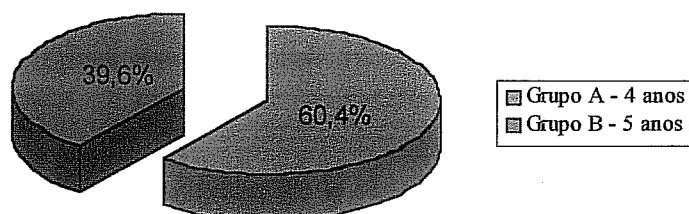


Gráfico n° 33 - Percentagem de verbalizações Espontâneas nos dois grupos de idade

A observação do gráfico n° 33, permite constatar que são as crianças mais novas que mais verbalizam (60,4%) aquando a produção gráfica do acontecimento "Dia de Escola", em comparação com as crianças mais velhas (39,6%). Facto este, não considerado significativo pelo teste de Mann-Whitney ($p > 0,05$).

Categorias		Dia de Escola		
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos	
		N	N	
Auto- Percepção	Antes	4	5	
	Durante	40	42	
	Depois	1	6	
Total Auto- Percepção		45	53	
Reguladores da Acção	Referentes ao Desenho	Antes	7	10
		Durante	192	139
		Depois	5	5
		Total	204	154
	Referentes ao Acto Gráfico	Antes	0	4
		Durante	44	28
		Total	44	32
Total Reguladores da Acção		248	186	
Dirigidos ao Experimentador	Antes	6	15	
	Durante	82	71	
	Depois	9	3	
Total Dirigidos ao Experimentador		97	89	
Total Verbalizações Espontâneas		390	328	

Quadro n° 68 - Total de enunciados referidos para cada categoria

A apresentação dos totais efectivos de verbalizações relativas às categorias principais apresentados neste quadro, permitem concluir que as crianças de 4 anos emitiram maior número de verbalizações espontâneas referentes a todas as categorias, com excepção à categoria Auto-Percepção (N=45), na qual são as crianças mais velhas que emitiram mais enunciados deste tipo (N=53).

Observando os momentos em que surgem as verbalizações para cada categoria, conclui-se que, no grupo de 5 anos, o único momento com totais efectivos superiores ao grupo de 4 anos é o Antes da realização do desenho em todas as categorias e também nos momentos Durante e Depois mas apenas na categoria de Auto-Percepção.

O gráfico que se segue facilitará a comparação dos dois grupos de idade relativamente aos resultados obtidos nas categorias principais.

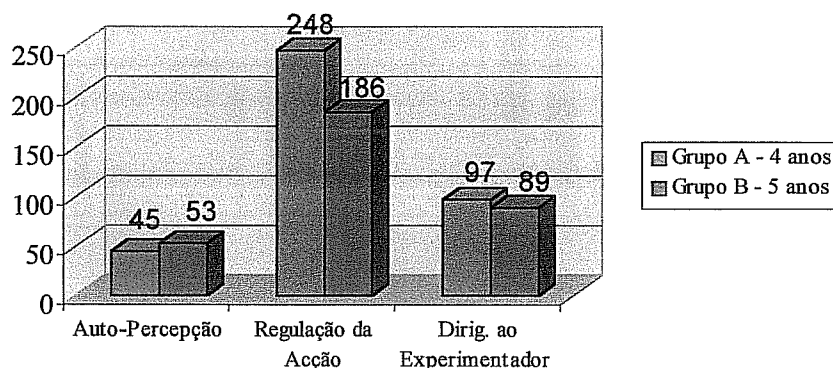


Gráfico nº 34 - Total de verbalizações espontâneas nas categorias principais

Através do gráfico, é possível confirmar que é na categoria Regulação da Acção que engloba a maioria dos enunciados espontâneos, em ambos os grupos etários. Segue-se depois a categoria de enunciados Dirigidos ao Experimentador e, com menor número de verbalizações encontra-se a categoria Auto-Percepção.

O teste Mann-Whitney não apurou diferenças significativas entre os dois grupos etários, nestas categorias principais ($p > 0,05$).

Analisar-se em seguida, nos quadros que se apresentarão, as verbalizações das crianças de ambas as idades, em cada uma das categorias principais.

2.3.1.3. Enunciados de Auto-Percepção

Momentos	Subcategorias	Dia de Escola	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
		N	N
ANTES	Percepção de Competências e Motivações	3	5
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	1	0
Total Antes		4	5
DURANTE	Percepção de Competências e Motivações	30	34
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	10	8
Total Durante		40	42
DEPOIS	Percepção de Competências e Motivações	0	3
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	1	3
Total Depois		1	6
Total		45	53

Quadro nº 69 - Enunciados de Auto-Percepção

Relativamente a esta categoria, conclui-se que as crianças de 5 anos emitem maior número de verbalizações em todos os momentos referentes à tarefa, comparativamente às crianças de 4 anos.

Apenas na subcategoria Sensações Físicas/Esforço/Sons nos momentos Antes e Durante, o grupo de crianças mais novas apresenta valores superiores ao grupo de crianças mais velhas.

Contudo, essas diferenças entre os dois grupos etários não se revelaram significativas pelo tratamento estatístico ($p > 0,05$).

2.3.1.4. Enunciados de Regulação da Acção

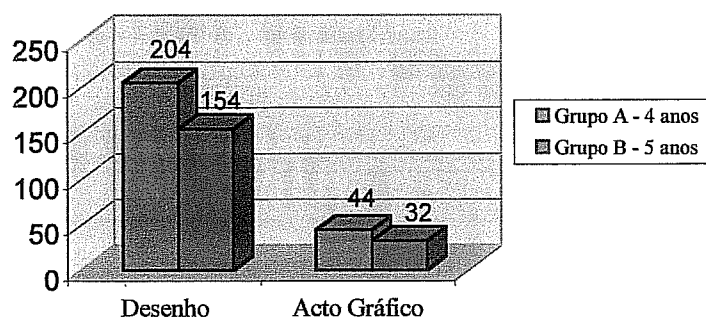


Gráfico nº 35 - Total de enunciados de Regulação da Acção

Através da leitura do gráfico, foi possível verificar que no grupo de crianças mais novas o número de verbalizações de Regulação da Acção referentes ao Desenho (N=204) e ao Acto Gráfico (N=44) são maiores do que no grupo de crianças mais velhas (N=154 e N=32 respectivamente).

Conclui-se ainda que, a categoria de enunciados referentes ao Desenho é superior à categoria de Acto Gráfico em ambos os grupos de idade.

O teste estatístico Mann-Whitney não apurou diferenças significativas entre os grupos etários, nas categorias Desenho e Acto Gráfico ($p > 0,05$).

Momentos	Subcategorias	Dia de Escola	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
		N	N
ANTES	Planificação	7	10
DURANTE	Antecipação	59	34
	Execução	120	90
	Avaliação	13	15
Total Durante		192	139
DEPOIS	Avaliação	5	5
Total		204	154

Quadro nº 70 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho

Na categoria de enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho, verifica-se a existência de mais verbalizações no momento Durante (N=192) por parte das crianças de 4 anos, comparativamente às crianças de 5 anos (N=139) e isso deve-se essencialmente à

subcategoria Execução (N=120). Neste momento da tarefa, e embora a diferença seja mínima, apenas na subcategoria Avaliação as crianças mais velhas emitem mais enunciados (N=15) do que as crianças mais novas (N=13).

No momento Antes da realização do desenho são as crianças de 5 anos que emitem maior número de enunciados de Regulação da Acção Referentes ao Desenho (N=10), em relação com as crianças de 4 anos (N=7).

No momento Depois da tarefa, a quantidade de verbalizações das crianças é igual nos dois grupos de idade.

O tratamento estatístico não revelou diferenças significativas entre os dois grupos, nas subcategorias e momentos de enunciados referentes ao Desenho ($p > 0,05$).

Momentos	Subcategorias	Dia de Escola	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
		N	N
ANTES	Constrangimentos Materiais	0	0
	Planificação	0	4
	Total Antes	0	4
DURANTE	Constrangimentos Materiais	19	18
	Antecipação	13	4
	Execução	11	5
	Avaliação	1	1
Total Durante		44	28
Total		44	32

Quadro nº 71 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Acto Gráfico

São as crianças de 4 anos que emitem maior número de verbalizações referentes ao Acto Gráfico no momento Durante (N=44), comparativamente às crianças de 5 anos (N=28).

No entanto, no momento que antecede a actividade gráfica as crianças mais velhas apresentam verbalizações, ainda que poucas (N=4), enquanto que as crianças mais novas não emitem qualquer verbalização Antes de começarem a fazer o desenho.

O teste Mann-Whitney não apurou diferenças entre os grupos de idade, nesta categoria ($p > 0,05$).

2.3.1.3. Enunciados Dirigidos ao Experimentador

Momentos	Subcategorias	Dia de Escola	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
		N	N
ANTES	Questões Acerca de Materiais e Conteúdos a Desenhar	5	5
	Comentários Independentes da Tarefa	0	0
	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	1	10
Total Antes		6	15
DURANTE	Questões Acerca de Materiais e Conteúdos a Desenhar	12	10
	Comentários Independentes da Tarefa	54	38
	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	16	23
Total Durante		82	71
DEPOIS	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	9	2
Total		97	89

Quadro nº 72 - Enunciados Dirigidos ao Experimentador

As crianças mais novas emitem mais verbalizações Dirigidas ao Experimentador (N=97) do que as crianças mais velhas (N=89), o que se verifica nos momentos Durante (N=82 Grupo de 4 anos; N=71 Grupo de 5 anos) e Depois (N=9; N=2, respectivamente).

No momento Durante, as crianças de 4 e 5 anos emitem mais Comentários Independentes da Tarefa (N=54 vs. N=38) do que Questões Acerca de Materiais e Conteúdos a Desenhar (N=12 vs. N=10).

Outra conclusão que se retira, tem a ver com o facto de as crianças mais velhas emitirem mais enunciados Dirigidos ao experimentador no momento Antes (N=15) do que as crianças mais novas (N=6). Essas verbalizações das crianças de 5 anos são principalmente Perguntas/Respostas Directas ao Experimentador (N=10).

Também nesta categoria, a análise estatística não revelou significância nas diferenças entre idades ($p > 0,05$).

2.3.1.4. Momento das Verbalizações Espontâneas: Antes, Durante e Depois

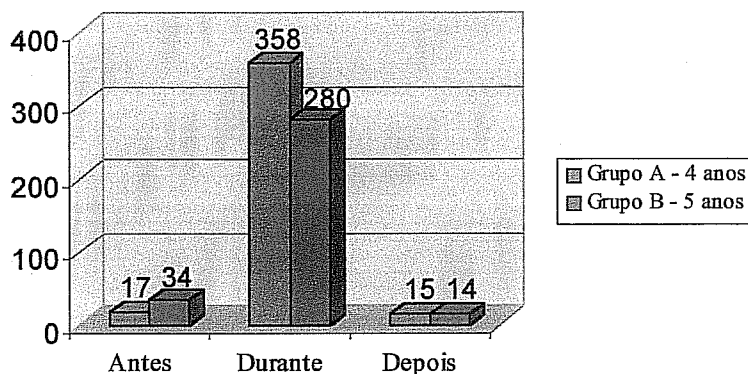


Gráfico nº 36 - Comparação das verbalizações nos vários momentos da tarefa

Verifica-se, através deste gráfico, que as crianças mais novas emitem maior número de verbalizações no momento Durante (N=358) comparativamente às crianças mais velhas (N=280).

Quanto ao momento Antes, as crianças de 5 anos verbalizaram mais (N=34) do que as crianças de 4 anos (N=17). No momento Depois, as crianças dos 4 e dos 5 anos verbalizam quase a mesma quantidade de enunciados.

MOMENTOS	SUBCATEGORIAS	Dia de Escola	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
		N	N
ANTES	Auto- Percepção	4	5
	Desenho	7	10
	Acto gráfico	0	4
	Ao Experimentador	6	15
Total Antes		17	34
DURANTE	Auto- Percepção	40	42
	Desenho	192	139
	Acto gráfico	44	28
	Ao Experimentador	82	71
Total Durante		358	280
DEPOIS	Auto- Percepção	1	6
	Desenho	5	5
	Ao Experimentador	9	3
Total Depois		15	14
Total		390	328

Quadro nº 73 - Distribuição das verbalizações pelos vários momentos da tarefa

Este quadro demonstra que, as crianças mais novas verbalizam mais Durante (N=328) a execução do desenho sobre um "Dia de Escola" do que as crianças mais velhas (N=280). Embora com uma diferença mínima as crianças de 5 anos apresentam um total efectivo superior na categoria de Auto-Percepção (N=42) relativamente às crianças de 4 anos (N=40).

São as crianças de 5 anos que verbalizam maior número de enunciados Antes de começarem a tarefa gráfica (N=34), comparativamente ao grupo de crianças de 4 anos (N=17). Neste momento em relação à tarefa, verifica-se ainda que, as crianças mais velhas apresentam totais superiores em todas as categorias, em comparação com o grupo de crianças mais novas.

Quanto ao momento Depois da produção do desenho, os totais de verbalizações, quase não revelam diferenças entre os dois grupos etários. Contudo, as crianças de 4 anos apresentam um total de enunciados Dirigidos ao Experimentador (N=9) superior às crianças de 5 anos (N=3), enquanto que as crianças mais velhas apresentam um total de enunciados de Auto-Percepção (N=6) superior às crianças mais novas (N=1), neste momento em relação à tarefa.

Contudo, não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos, através do teste Mann-Whitney ($p > 0,05$).

2.3.2. Verbalizações Finais Induzidas pelo Experimentador

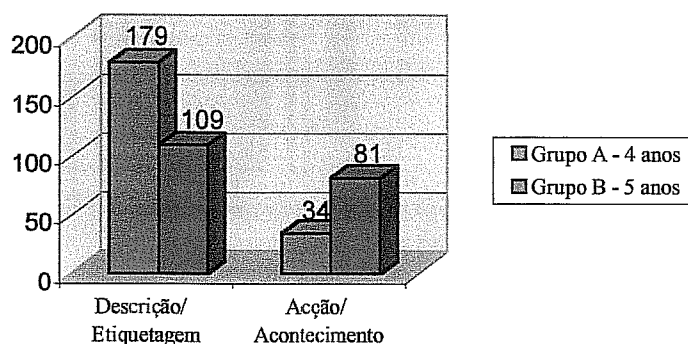


Gráfico nº 37 - Total de verbalizações Induzidas pelo Experimentador

Quanto às verbalizações emitidas pelas crianças após solicitação do experimentador para contarem/Explicarem o que haviam desenhado sobre um "Dia de escola", o gráfico nº 37 deixa concluir que, as crianças mais novas emitem mais enunciados de Descrição/Etiquetagem (N=179) que as mais velhas (N=109). Esta diferença foi significativamente confirmada pelo teste Mann-Whitney ($p = 0,014$).

No que respeita aos enunciados de Acção/Acontecimento, verifica-se o inverso, ou seja, que são as crianças mais velhas aquelas que emitem maior número de enunciados (N=81), comparativamente com o grupo das mais novas (N=34). Um nível de significância igual a 0,005 obtido no teste estatístico, confirmou esta diferença.

Em resumo, os resultados da análise inter-grupo de idade, das verbalizações relativas ao acontecimento "Dia de Escola", foram os seguintes:

- Nas Verbalizações Espontâneas emitidas pelas crianças, tipo de enunciados e momentos em que mais surgiram essas verbalizações, não se revelaram diferenças entre os dois grupos etários;
- As Verbalizações Induzidas do tipo Descrição/Etiquetagem são superiores nas crianças de 4 anos, comparativamente às crianças de 5 anos, enquanto que aquelas do tipo Acção/Acontecimento são superiores nas crianças mais velhas, comparativamente às mais novas.

2.4. Resultados da Análise Inter-Grupo de Idade: Acontecimento "Festa de Anos"

2.4.1. Verbalizações Espontâneas

De forma a finalizar a apresentação dos resultados relativos às verbalizações espontâneas, importa fazer agora referência aos dados obtidos para o acontecimento "Festa de Anos", nos dois grupos de idade.

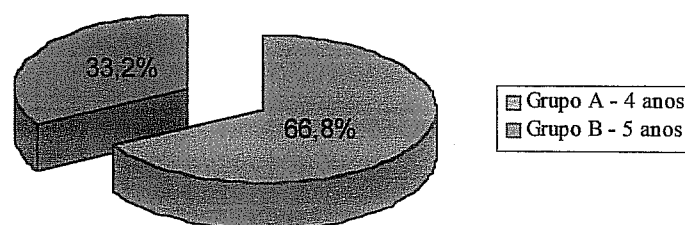


Gráfico nº 38 - Percentagem de verbalizações Espontâneas nos dois grupos de idade

Tendo em conta a totalidade de verbalizações emitidas pelas crianças da amostra, para o acontecimento "Festa de Anos", conclui-se que, mais uma vez são as crianças de 4 anos que verbalizam mais enunciados de forma espontânea (66,8%). Contudo, o teste Mann-Whitney não confirmou esta diferença como significativa ($p > 0,05$).

Categorias		Festa de Anos		
		Grupo A - 4 anos	Grupo B - 5 anos	
		N	N	
Auto- Percepção	Antes	6	4	
	Durante	66	28	
	Depois	5	3	
Total Auto- Percepção		77	35	
Reguladores da Acção	Referentes ao Desenho	Antes	8	11
		Durante	226	69
		Depois	10	8
	Total		244	88
	Referentes ao Acto Gráfico	Antes	12	1
		Durante	55	58
Total		67	59	
Total Reguladores da Acção		311	147	
Dirigidos ao Experimentador	Antes	5	3	
	Durante	60	41	
	Depois	6	2	
Total Dirigidos ao Experimentador		71	46	
Total Verbalizações Espontâneas		459	228	

Quadro nº 74 - Total de enunciados referidos para cada categoria

A observação deste quadro, permite verificar que, o grupo de crianças de 4 anos apresenta totais superiores em todas as categorias principais, em comparação com o grupo de crianças de 5 anos.

Apesar das diferenças serem muito pequenas, as únicas categorias em que as crianças mais velhas emitiram mais enunciados em relação às mais novas foi: na categoria de enunciados Referentes ao Desenho no momento Antes ($N=11$ vs. $N=8$) e; na categoria de enunciados Referentes ao Acto Gráfico no momento Durante ($N=58$ vs. $N=55$).

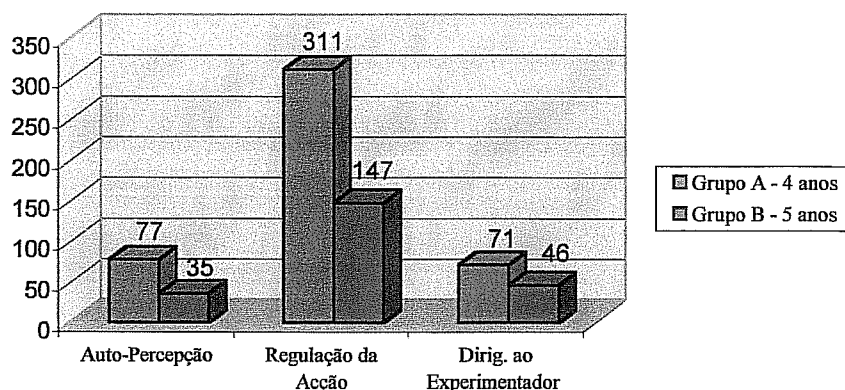


Gráfico nº 38 - Percentagem de verbalizações Espontâneas nos dois grupos de idade

Com este gráfico, percebe-se que a maior diferença entre os enunciados dos dois grupos de idade revela-se na categoria de enunciados de Regulação da Acção, com a supremacia no grupo de 4 anos que obteve um total de 311 verbalizações, enquanto que o grupo de 5 anos obteve um total de 147 verbalizações.

Para melhor análise dos resultados, os gráficos e quadros seguintes dividem a informação relativa aos enunciados de cada uma das categorias principais.

Através do tratamento estatístico realizado, conclui-se que as diferenças entre os dois grupos, nas categorias principais, não são significativas ($p > 0,05$).

2.4.1.1. Enunciados de Auto-Percepção

Momentos	Subcategorias	Festa de Anos	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
		N	N
ANTES	Percepção de Competências e Motivações	5	4
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	1	0
Total Antes		6	4
DURANTE	Percepção de Competências e Motivações	42	21
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	24	7
Total Durante		66	28
DEPOIS	Percepção de Competências e Motivações	2	2
	Sensações Físicas/Esforço/ Sons	3	1
Total Depois		5	3
Total		77	35

Quadro nº 75 - Enunciados de Auto-Percepção

Nesta categoria o momento que suscita maior número de categorias é Durante, com valores superiores para o grupo de crianças de 4 anos (N=66) em comparação com o grupo de crianças de 5 anos (N=28).

São também as crianças mais novas que apresentam mais verbalizações de Auto-Percepção nos momentos Antes e Depois da tarefa (N=6 e N=5) que as crianças mais velhas (N=4 e N=3), embora essas diferenças não sejam relevantes.

Nesta categoria, não são confirmadas diferenças significativas entre os grupos etários, pelo teste Mann-Whitney ($p > 0,05$).

2.4.1.2. Enunciados de Regulação da Acção

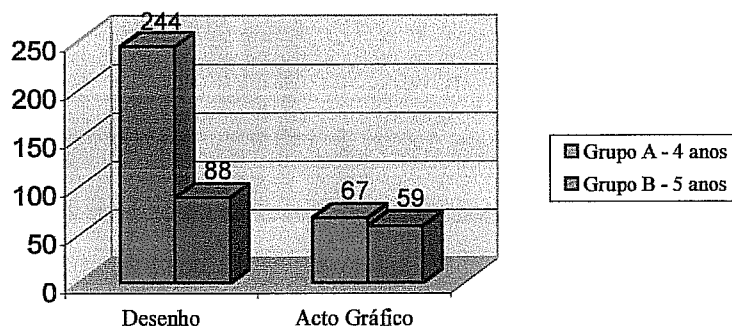


Gráfico nº 40 - Total de enunciados de Regulação da Acção

Comparando as duas categorias que fazem parte dos enunciados de Regulação da Acção, observa-se que as crianças mais novas apresentam resultados superiores, em ambas as categorias, relativamente ao grupo de crianças mais velhas. Contudo, essa diferença, destaca-se mais na categoria Desenho (N=244 vs. N=88) e menos na categoria Acto Gráfico (N=67 vs. N=59).

O teste estatístico Mann-Whitney não apurou diferenças significativas entre os grupos etários, nas categorias Desenho e Acto Gráfico ($p > 0,05$).

Momentos	Subcategorias	Festa de Anos	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
		N	N
ANTES	Planificação	8	11
DURANTE	Antecipação	34	18
	Execução	179	48
	Avaliação	13	3
Total Durante		226	69
DEPOIS	Avaliação	10	8
Total		244	88

Quadro nº 76 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho

O dados do quadro nº 76 revelam que, as crianças de 4 anos verbalizam mais enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho (N=244) do que as crianças de 5 anos (N=88).

As verbalizações de ambos os grupos de idade centram-se no momento Durante e na subcategoria Execução (N=179 Grupo A; N=48 Grupo B).

No momento Antes, que se faz constituir pela subcategoria Planificação apresenta um efectivo superior no grupo dos 5 anos (N=11) comparativamente ao grupo dos 4 anos (N=8).

No que respeita ao momento Depois, com a subcategoria de Avaliação do Desenho, as crianças mais novas emitem um total de verbalizações (N=10) com pouca diferença em relação às crianças mais velhas (N=8).

O teste Mann-Whitney, na comparação dos dois grupos relativamente aos momentos e subcategorias da categoria Desenho, não apurou diferenças significativas ($p > 0,05$).

Momentos	Subcategorias	Festa de Anos	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
		N	N
ANTES	Constrangimentos Materiais	10	0
	Planificação	2	1
Total Antes		12	1
DURANTE	Constrangimentos Materiais	21	25
	Antecipação	20	11
	Execução	14	20
	Avaliação	0	2
Total Durante		55	58
Total		68	59

Quadro nº 77 - Enunciados de Regulação da Acção referentes ao Acto Gráfico

Relativamente à categoria Acto Gráfico, conclui-se mais uma vez que as crianças do grupo de 4 anos emitem maior número de verbalizações (N=68) em relação às crianças do grupo de 5 anos (N=59). Essa superioridade verifica-se tanto no momento Antes (N=12 vs. N=1) como no momento Durante (N=55 vs. N=58).

Estatisticamente, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos etários, nesta categoria ($p > 0,05$).

2.3.1.3. Enunciados Dirigidos ao Experimentador

Momentos	Subcategorias	Festa de Anos	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
		N	N
ANTES	Questões Acerca de Materiais e Conteúdos a Desenhar	1	2
	Comentários Independentes da Tarefa	2	0
	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	2	1
Total Antes		5	3
DURANTE	Questões Acerca de Materiais e Conteúdos a Desenhar	13	8
	Comentários Independentes da Tarefa	43	18
	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	4	15
Total Durante		60	41
DEPOIS	Perguntas/ Respostas Directas ao Experimentador	6	2
Total		71	46

Quadro nº 78 - Total de Enunciados Dirigidos ao Experimentador

Na categoria de Enunciados Dirigidos ao Experimentador, são mais um vez, as crianças mais novas que emitem mais verbalizações (N=71) que as crianças mais velhas (N=46). Essa superioridade revela-se em todas os momentos, com destaque para o momento Durante (N=60 vs. N=41).

Durante a execução do desenho, as verbalizações emitidas pelas crianças de 4 anos são essencialmente Comentários Independentes da Tarefa (N=43); as verbalizações emitidas pelas crianças de 5 anos são Comentários Independentes da Tarefa (N=18), mas também Perguntas/Respostas Directas ao Experimentador (N=15).

Também nesta categoria, o teste Mann-Whitney não confirmou diferenças significativas entre as crianças de 4 anos e as crianças de 5 anos ($p > 0,05$).

2.4.1.4. Momento das Verbalizações Espontâneas: Antes, Durante e Depois

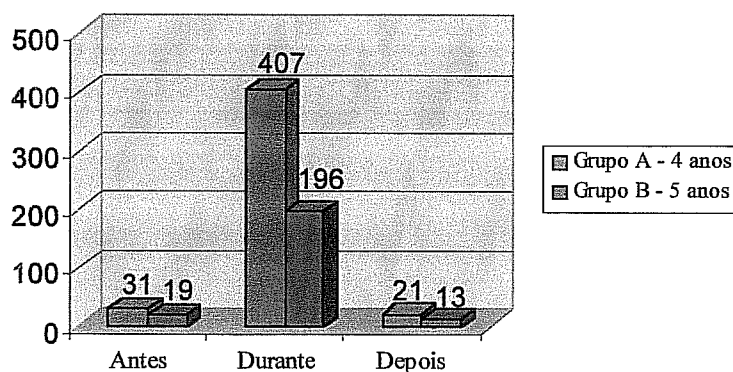


Gráfico nº 41 - Comparação das verbalizações nos vários momentos da tarefa

A leitura deste gráfico, permite observar a existência de uma discrepância entre os grupos etários relativamente ao momento Durante, havendo um total de 407 verbalizações para as crianças de 4 anos e de 196 para as crianças de 5 anos.

Nos momentos Antes e Depois, apesar de serem igualmente as crianças de 4 anos a obterem um total de enunciados superior às crianças de 5 anos, essas diferenças não são tão acentuadas.

MOMENTOS	SUBCATEGORIAS	Festa de Anos	
		Grupo A - 4 Anos	Grupo B - 5 Anos
		N	N
ANTES	Auto- Percepção	6	4
	Desenho	8	11
	Acto gráfico	12	1
	Ao Experimentador	5	3
	Total Antes	31	19
DURANTE	Auto- Percepção	66	28
	Desenho	226	69
	Acto gráfico	55	58
	Ao Experimentador	60	41
	Total Durante	407	196
DEPOIS	Auto- Percepção	5	3
	Desenho	10	8
	Ao Experimentador	6	2
	Total Depois	21	13
	Total	459	228

Quadro nº 79 - Distribuição das verbalizações pelos vários momentos da tarefa

Conclui-se através deste quadro que, é no momento Durante que se verificam efectivos mais elevados em ambos os grupos etários (N=407 Grupo de 4 anos; N=196 Grupo de 5 anos). Estes efectivos devem-se sobretudo à categoria de enunciados de Regulação da Acção referentes ao Desenho (N=226 Grupo de 4 anos; N=69 Grupo de 5 anos).

No momento Antes, as categorias que englobam mais enunciados são aquelas de Regulação da Acção referentes ao Desenho para o grupo de 5 anos (N=11) e referentes ao Acto gráfico para o grupo de 4 anos (N=12).

Também a categoria de enunciados referentes ao Desenho, no momento Depois, se anuncia como superior no que diz respeito às verbalizações de ambos os grupos de idade (N=10 Grupo A; N=8 Grupo B), comparativamente às outras categorias.

Contudo, não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos de idade, através do teste Mann-Whitney ($p > 0,05$).

2.4.2. Verbalizações Finais Induzidas Pelo Experimentador

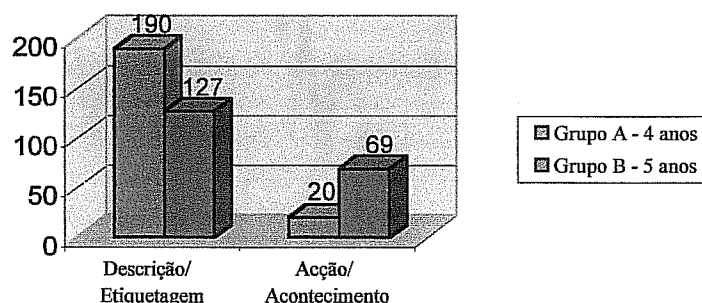


Gráfico nº 42 - Total de verbalizações Induzidas pelo Experimentador

O gráfico acima anuncia a totalidade das verbalizações induzidas no acontecimento "Festa de Anos" e a sua distribuição pelas duas categorias.

Assim, entende-se que as crianças de 4 anos contem/explicam o seu desenho através de enunciados de Descrição/Etiquetagem (N=190) mais do que as crianças de 5 anos (N=127).

No que respeita aos enunciados de Acção/Acontecimento são as crianças de 5 anos que emitem mais verbalizações desta natureza (N=69) do que as crianças de 4 anos (N=20).

O nível de significância obtido no tratamento estatístico, permite apenas confirmar a diferença, entre os grupos, no que diz respeito à categoria Acção/Acontecimento ($p = 0,003$).

Em síntese, os resultados da análise inter-grupo de idade, das verbalizações relativas ao acontecimento "Festa de Anos", foram os seguintes:

- Nas Verbalizações Espontâneas emitidas pelas crianças, tipo de enunciados e momentos em que mais surgiram essas verbalizações, não se revelaram diferenças entre os dois grupos etários;
- Nas Verbalizações Induzidas do tipo Descrição/Etiquetagem não se revelaram diferenças entre os grupos de idade, no entanto, aquelas do tipo Acção/Acontecimento são superiores nas crianças mais velhas, comparativamente às mais novas.

3. Resultados da Análise da Complexidade dos Discursos

Nesta capítulo serão expostos os resultados obtidos relativamente aos discursos das crianças, em vários níveis de complexidade.

Como tal, no quadro que se segue é possível verificar as diferenças existentes entre os dois tipos de acontecimento, em cada uma das idades.

Níveis de Complexidade do Discurso	Grupo A - 4 anos		Grupo B - 5 anos	
	Dia Escola	Festa Anos	Dia Escola	Festa Anos
	N	N	N	N
Nível 1 (Nomeação/Etiquetagem)	25	25	14	14
Nível 2 (Acções Simples/Episódios particulares)	2	5	10	12
Nível 3 (Sequência de Acções/ligação entre elas)	4	2	6	3
Nível 4 (Discurso Narrativo/Script Incompleto)	1	0	2	3
Nível 5 (Discurso Narrativo /script Completo)	0	0	0	0
TOTAL	32	32	32	32

Quadro nº 80 - Níveis de Complexidade do Discurso

3.1. Complexidade dos Discursos no Grupo de 4 Anos

Através do quadro nº 80 é possível constatar que, a maioria dos relatos das crianças mais novas são de Nível 1, nos dois tipos de acontecimentos (N=25 vs. N=25), ou seja, nomeiam aquilo que desenharam.

No acontecimento "Dia de Escola" surgem quatro relatos com Sequência de Acções/Ligação entre elas (Nível 3) e um de Discurso Narrativo/Script Incompleto (Nível 4). No acontecimento "Festa de Anos" observaram-se cinco relatos de Acções Simples/Episódios Particulares (N=2) e nenhum Discurso Narrativo/Script Incompleto (Nível 4).

Através do teste Mann-Whitney conclui-se que os discursos das crianças desta idade, não são significativamente diferentes entre os acontecimentos ($p > 0,05$).

3.2. Complexidade dos Discursos no Grupo de 5 Anos

Neste grupo de idade, verifica-se que o discurso é essencialmente de Nível 1 e Nível 2, ou seja, as crianças de 5 anos Nomeiam/Etiquetam e fazem referência a Acções Simples/Episódios Particulares quando explicam/contam os seus desenhos sobre um "Dia de Escola" (Nível 1 N=14; Nível 2 N=10) e sobre uma "Festa de Anos" (Nível 1 N=14; Nível 2 N=12).

Nas crianças mais velhas, surgem discursos com Sequência de Acções/Ligação entre elas, em ambos os acontecimentos, contudo, no "Dia de Escola" verifica-se um efectivo superior (N=6), comparativamente com o acontecimento "Festa de Anos" (N=3).

Das 32 crianças de 5 anos, cinco utilizaram um Discurso Narrativo/Script Incompleto (Nível 4) (N=2 no acontecimento "Dia de Escola"; N=3 no acontecimento "Festa de Anos").

Contudo, o nível de significância obtido no teste Mann-Whitney, não permite confirmar diferenças nos discursos das crianças desta idade, entre os acontecimentos ($p > 0,05$).

3.3. Comparação da Complexidade dos Discursos nos dois Grupos de Idade

Apesar de, em ambas as faixas etárias, prevalecerem os discursos de tipo Nomeação/Etiquetagem (Nível 1), observa-se um aumento de discursos de outros níveis de complexidade nas crianças mais velhas, em ambos os acontecimentos.

As diferenças que se destacam, são essencialmente no Nível 2 (Acções Simples/Episódios Particulares) em que, são as crianças mais velhas que apresentam um efectivo superior (N=10 vs. N=12) comparativamente às crianças mais novas (N=2 vs. N=5).

Nos dois grupos de idade, foram inexistentes relatos de Discursos Narrativos/Scripts Completos (Nível 5).

Em ambos os acontecimentos, o tratamento estatístico efectuado, permitiu apurar diferenças significativas entre os grupos etários, no Nível 1 (Nomeação/Etiquetagem) , com superioridade no grupo de 4 anos ($p=0,005$ nos dois acontecimentos) e no Nível 2 (Acções Simples/Episódios Particulares) com superioridade no grupo de 5 anos ($p=0,011$ no "Dia de Escola" e $p=0,049$ na "Festa de Anos").

Em conclusão, os resultados da análise da complexidade dos discursos, foram os seguintes:

- Tanto no grupo das crianças mais novas como no das mais velhas, não foram encontradas diferenças entre os acontecimentos, quanto ao tipo de discurso;
- Em ambos os acontecimentos, o discurso de nível de complexidade 1 (Nomeação/Etiquetagem) revelou-se superior nas crianças mais novas, comparativamente às mais velhas, enquanto que, o discurso de nível de complexidade 2 (Acções Simples/Episódios Particulares) revelou-se superior nas crianças mais velhas, comparativamente às mais novas.

V - DISCUSSÃO

A par do desenvolvimento cognitivo e linguístico, maturidade motora e preceptiva e experiência social, encontra-se a actividade gráfica (Cambier, 1990; Cox, 1995; Freinet, 1977; Luquet, 1969).

Luquet (1969) e Cambier (1990), asseguram que, independentemente de se tratar de um desenho livre ou solicitado, a criança desenha geralmente, os acontecimentos que experimentou, isto é, a informação que conhece e que foi interiorizando ao longo da vida.

Uma análise dos desenhos inserida num contexto social e cultural, permite abarcar simultaneamente as experiências quotidianas, a idade e os saberes da criança (Goodnow, 1992).

Callaghan (1999), considera que o desenvolvimento da actividade gráfica, ou outro sistema simbólico, é facilitado pela aprendizagem social.

À medida que a criança vai crescendo, vai sendo detentora de um número cada vez maior de informação que acompanhará as suas produções gráficas e as fará evoluir, quer em quantidade, quer em qualidade (Freinet, 1977; Luquet, 1969).

Assim sendo, a primeira hipótese deste estudo pressupunha, averiguar a influência do factor idade e tipo de acontecimento relativamente à complexidade das produções gráficas.

Seria então de esperar que, as crianças mais novas produzissem desenhos com menor número de elementos (quantidade), com menos detalhes/pormenores e características evoluídas graficamente (qualidade), do que as crianças mais velhas.

Os resultados obtidos demonstraram que, em termos de Apreciação Geral dos desenhos, as crianças mais novas produziram mais desenhos de configuração estática, com a utilização de apenas uma cor, com proporções totalmente inadequadas, e com a presença de garatujas, enquanto que as crianças mais velhas, produziram mais desenhos centrados na folha de papel e com proporções mais ou menos adequadas e adequadas.

A quantidade e qualidade dos elementos representados nos desenhos pelas crianças mais novas, constatou-se inferior, comparativamente àqueles representados pelas crianças mais velhas. Foram os elementos Casa, Árvore e Elementos da Natureza, que se revelaram em quantidade inferior, e os elementos Figura Humana e Árvore, que se revelaram de menor qualidade nos desenhos das crianças mais novas, comparativamente aos das crianças mais velhas.

Desta forma, é possível confirmar a influencia do factor idade na complexidade das produções gráficas, ou seja, que as crianças mais novas produzem desenhos menos complexos e evoluídos que as crianças mais velhas.

Tendo em conta a primeira hipótese, esperava-se ainda que, as crianças mais novas produzissem desenhos com menor número de elementos (quantidade) e com menos detalhes/pormenores e características evoluídas graficamente (qualidade) do que as crianças mais velhas, principalmente no que diz respeito ao acontecimento "Festa de Anos", por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente.

No grupo de crianças de 4 anos, verificaram-se mais desenhos com uma configuração estática, utilização de apenas duas cores e sem respeitar a linha de base da folha, no acontecimento "Festa de Anos", do que no acontecimento "Dia de Escola". A quantidade e qualidade dos elementos representados nos desenhos é inferior naqueles sobre a "Festa de Anos", comparativamente àqueles sobre o "Dia de Escola". Em particular, os elementos Casa, Figuras Animais e Elementos da Natureza, revelaram-se em quantidade inferior nos desenhos sobre a "Festa de Anos", comparativamente àqueles sobre o "Dia de Escola".

Nos desenhos das crianças mais velhas, não se verificaram diferenças significativas entre acontecimentos, quer na quantidade, quer na qualidade dos mesmos. Uma única diferença foi encontrada no que respeita aos Elementos da Natureza, que surgiram em número superior nos desenhos sobre o "Dia de Escola".

Apesar dos resultados obtidos confirmarem aquilo que se esperava, em relação à influência do tipo de acontecimento na complexidade das produções gráficas, um aspecto curioso surgiu, no que diz respeito aos Elementos Característicos do Acontecimento "Festa de Anos" que, em ambos os grupos de idade, revelaram-se superiores, comparativamente àqueles Característicos do Acontecimentos "Dia de Escola".

Este resultado, poderá ter que ver com o facto de a "Festa de Anos" se tratar de um acontecimento com uma maior importância afectiva. Como Nelson e Gruendel (1989) haviam verificado, que as variáveis experiência e importância afectiva, deram resultado a relatos mais compridos. Assim como refere Hudson (1990) de que as representações das crianças variam não apenas com o grau de familiaridade com os acontecimentos, com o grau de invariância da estrutura temporal, com a idade, experiência e tipo de acontecimento, mas também com o significado emocional que o acontecimento tem para a criança.

Vários autores que estudaram a evolução da actividade gráfica (Luquet, 1969; Cambier, 1990; Deleau, 1990; Callaghan, 1999) afirmaram que a partir dos 4 anos de idade, a criança produz constantemente enunciados verbais acerca do seu desenho, sendo a linguagem que acompanha a actividade gráfica, aquela que a justifica e a traduz (Lurçat, 1974). Mais tarde, por volta dos 6 anos de idade, os desenhos passam a ser premeditados e as verbalizações ultrapassam a fase da explicação a posteriori (Freinet, 1977).

Vygotsky (1934/1979) e Luria (1979/1984) estudaram a linguagem que acompanha a actividade, e constataram que o discurso inicialmente socializado evolui progressivamente para um discurso interior. Assim, perante a tarefa gráfica, a criança desenha primeiro para depois lhe atribuir significado, passando por uma fase em que nomeia aquilo que vai desenhando e só mais tarde é que a criança decide antecipadamente o que vai desenhando, passando o discurso interior a exercer uma função de planificação consciente.

Como tal, este estudo procurou verificar se as verbalizações emitidas pelas crianças, aquando as produções gráficas, são influenciadas pela idade e pelo tipo de acontecimento. Assim sendo, esperava-se que as crianças mais novas emitissem mais enunciados, sobretudo Durante a execução do desenho, e de Regulação da Acção, enquanto que as crianças mais velhas emitissem mais enunciados Antes (Planificação) e Depois (Avaliação) da execução do desenho.

Os resultados da análise das verbalizações espontâneas emitidas pelas crianças, não revelaram diferenças entre os dois grupos etários, quer no diz respeito ao tipo de enunciados, quer aos momentos em que mais surgiram essas verbalizações.

Assim, o tipo de enunciados mais emitidos pelas crianças de ambas idades foram os de Regulação da Acção referentes ao Desenho, Durante a execução do desenho.

Como tal, confirma-se aquilo que se esperava em termos de verbalizações que acompanham o desenho, nas crianças mais novas, ou seja, a utilização dessas verbalizações para regular a actividade gráfica. Contudo, não foi possível confirmar, aquilo que se esperava relativamente às verbalizações espontâneas das crianças mais velhas.

Ainda em relação à segunda hipótese, seria de se esperar também que, as crianças mais novas (4 anos) emitissem mais enunciados, Durante a execução do desenho e, de Regulação da Acção, principalmente no acontecimento "Festa de Anos" por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente, enquanto que as crianças mais velhas (5 anos) emitissem mais enunciados Antes (Planificação) e Depois (Avaliação) da execução dos desenhos, principalmente no acontecimento "Dia de Escola", por se tratar de um acontecimento mais familiar e estruturado temporalmente.

O que se verificou foi, que as crianças mais novas emitiram mais enunciados de Regulação da Acção Durante a execução do desenho, em ambos os acontecimentos. Contudo, os enunciados Dirigidos ao Experimentador revelaram-se superiores no momento Durante, comparativamente aos momentos Antes e Depois no acontecimento "Festa de Anos", mas não em comparação com o momento Depois no acontecimento "Dia de Escola".

Apesar de as verbalizações espontâneas das crianças mais velhas se demonstrarem muito semelhantes àquelas emitidas pelas crianças mais novas, foi possível constatar um maior número de verbalizações de Antecipação do Desenho, Durante a sua execução, no que diz respeito ao acontecimento "Dia de Escola", comparativamente ao acontecimento "Festa de Anos"; facto este que, de uma certa forma, se aproxima àquilo que se esperava encontrar.

Este dado, é justificável pelos estudos de Halliday (citado por Nelson, 1996) de que as crianças aos 5 anos usam a linguagem para planear e explicar a outros, assim como para seguir direcções, planos e explicações que elas vão dando. Pelo que, apesar das verbalizações de Antecipação surgirem Durante a execução do desenho, essas têm igualmente um papel planificador.

No grupo das crianças mais velhas, constatou-se ainda um outro facto curioso, ou seja, confirmou-se uma superioridade significativa de verbalizações Dirigidas ao Experimentador no acontecimento "Dia de Escola", comparativamente ao acontecimento "Festa de Anos". Enunciados esses emitidos pelas crianças, no momento Antes e principalmente Durante a execução dos desenhos, e que dizem respeito a perguntas/respostas directas e sobretudo a comentários independentes da tarefa.

Estes resultados podem ter que ver com as conclusões a que vários autores chegaram (Frauenglass e Díaz, 1987; Luque, 1987, 1991; Ramírez, 1987) de que a percentagem de verbalizações auto-reguladoras varia segundo o tipo de exigência da tarefa, e que o índice de linguagem egocêntrica é muito mais elevado quando a criança se encontram na presença de um interlocutor (Luque, 1987).

Luque (1991), constatou que, os conteúdos da linguagem tornam-se cada vez mais irrelevantes com o aumento da idade e ainda, tal como Luria (1979/1984) já havia feito referência, surgem mais verbalizações dirigidas ao experimentador.

A terceira hipótese deste estudo diz respeito ao facto de que, as verbalizações induzidas pelo experimentador, emitidas no final das produções gráficas, são influenciadas pela idade das crianças e pelo tipo de acontecimento. Esperando-se com isso que, as crianças mais novas emitissem mais enunciados de Descrição/Etiquetagem para explicar os seus

desenhos, enquanto que as crianças mais velhas, emitsem mais enunciados de Acção/Acontecimento.

A análise das verbalizações induzidas, resultou na confirmação de que, as explicações do tipo Descrição/Etiquetagem são superiores nas crianças de 4 anos, enquanto que aquelas do tipo Acção/Acontecimento são superiores nas crianças de 5 anos, no que diz respeito ao acontecimento "Dia de Escola".

As explicações relativas aos desenhos sobre a "Festa de Anos", revelaram-se do tipo Descrição/Etiquetagem nos dois grupos de idade, no entanto, aquelas do tipo Acção/Acontecimento são superiores nas crianças mais velhas, comparativamente às mais novas.

Estas conclusões, deixam evidente a influencia do factor idade no tipo de enunciados que as crianças utilizam para explicar os seus desenhos, e mais, vão ao encontro daquilo que se pressupunha provar relativamente à influência do tipo de acontecimento: que as crianças mais novas (4 anos) emitsem mais enunciados de Descrição/Etiquetagem, principalmente na explicação dos desenhos sobre a "Festa de Anos", por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente, enquanto que as crianças mais velhas (5 anos) emitsem mais enunciados de Acção/Acontecimento, principalmente na explicação dos desenhos relativos ao "Dia de Escola", por se tratar de um acontecimento mais familiar e estruturado temporalmente.

Relativamente a estes resultados, autores como Luquet (1969), Lurçat (1974) e Callaghan (1999), fazem referência ao facto de as crianças mais novas demonstrarem um grande interesse em nomear os seus desenhos. E que durante a idade dos 5 anos, começam a surgir cenas e paisagens nos desenhos, que já não são vistas como uma enumeração de objectos, mas como uma possibilidade de relacionar os vários elementos, formando assim um todo (Lurçat, 1974).

A partir dos 6 anos de idade, nas representações de cenas nos desenhos, os personagens estão em relação uns com os outros, dando as mãos ou entretendo-se numa determinada actividade, como brincar, trabalhar, etc. (Cambier, 1990).

Nelson e colaboradores (1986) demonstraram que, à medida que as crianças vão experimentando um número cada vez maior de acontecimentos, as representações gerais desses acontecimentos evoluem, tornando-se cada vez mais organizadas e estruturadas, isto é, mais complexas, permitindo por sua vez facilitar o uso de termos linguísticos mais complexos (Lucariello, Kyrtzis e Engel, 1986).

Por outro lado, os estudos efectuados por Matta, Pires e Machado (1998; citados por Matta, 2001) relativamente aos relatos verbais produzidos por crianças de idades entre os 3 e os 6 anos, acerca dos acontecimentos "Dia de Escola" e "Festa de Anos", demonstraram que, a par com a idade, os acontecimentos mais familiares e estruturados (Dia de Escola) influenciam o grau de complexidade desses relatos.

Como tal, e tendo em conta ainda, as explicações que as crianças dão aos seus desenhos sobre os respectivos acontecimentos, uma ultima hipótese foi formulada, isto é, que a complexidade desses discursos fosse também influenciada pelo factor idade e pelo tipo de acontecimento. Esperando-se assim que, as crianças mais novas produzissem relatos menos complexos do ponto de vista linguístico, do que as crianças mais velhas. Este efeito pressupunha-se sobretudo visível no acontecimento "Festa de Anos", por se tratar de um acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente.

Os resultados da análise da complexidade dos discursos revelaram que, as crianças mais novas produziram relatos essencialmente de Nível 1 (Nomeação/Etiquetagem), menos complexos do ponto de vista linguístico, do que as crianças mais velhas, cujos relatos se demonstraram sobretudo de Nível 2 (Acções Simples/Episódios Particulares). Este efeito, manifestou-se em ambos os acontecimentos.

Estas conclusões vão de alguma forma, ao encontro dos pressupostos de Freinet (1977), relativamente ao facto de que as crianças, ao serem impelidas a explicar aquilo que desenham, leva-as a inventar histórias para explicar e justificar a cena representada.

Hudson e Nelson (1983) verificaram que a idade tem um peso bastante relevante na produção de histórias, sendo as criança mais velhas as que apresentam maior facilidade nesta tarefa.

O facto de não se terem verificado diferenças entre os acontecimentos, pode ser explicado, mais uma vez, pela importância e significado afectivo ou emocional que o acontecimento "Festa de Anos" pode ter para as crianças desta idade, tal como Nelson e Gruendel (1986) e Hudson (1990) fizeram referência.

VI – CONCLUSÃO

Este estudo teve como objectivo, verificar se o factor idade e se a familiaridade e estrutura de dois acontecimentos distintos influenciam a complexidade das produções gráficas, a forma como as verbalizações surgem associadas ao desenho e a complexidade dos relatos linguísticos.

Os resultados permitiram confirmar diferenças entre idade e tipo de acontecimento, ao nível da complexidade gráfica, ou seja, que as crianças mais velhas produziram desenhos quantitativa e qualitativamente superiores em relação às crianças mais novas, sendo este resultado verificado principalmente no acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente (“Festa de Anos”).

No que respeita à forma como as verbalizações surgem associadas ao desenho, não foi possível confirmar as diferenças entre idade que se esperava encontrar, no entanto, dados curiosos surgiram a este nível, no que concerne às diferenças entre os acontecimentos, nas verbalizações das crianças mais velhas. Verificaram-se maior número de verbalizações de antecipação do desenho, e enunciados dirigidos ao experimentador no acontecimento mais familiar e estruturado (“Dia de Escola”) em comparação com o acontecimento menos familiar e estruturado temporalmente (“Festa de Anos”).

No que concerne ainda às verbalizações, aquelas que surgiram no final do desenho, induzidas pelo experimentador, foi possível confirmar as diferenças esperadas quanto à variável idade e tipo de acontecimento, ou seja, as crianças mais novas emitiram mais enunciados de tipo descrição/etiquetagem, enquanto que as crianças mais velhas emitiram mais enunciados de tipo acção/acontecimento. Os enunciados do tipo descrição/etiquetagem revelaram-se principalmente nas explicações dos desenhos sobre a “Festa de Anos” (script fraco), enquanto que os enunciados do tipo acção/acontecimento revelaram-se sobretudo na explicação dos desenhos sobre o “Dia de Escola” (script forte), essencialmente pelas crianças mais velhas.

Por último, no que respeita aos níveis de complexidade dos relatos para explicar os desenhos, verificou-se mais uma vez diferenças entre idade, onde as crianças de 5 anos revelaram discursos de nível linguístico superior de complexidade, comparativamente às crianças mais novas, no entanto, não se verificaram diferenças entre os acontecimentos.

Tendo em conta que, é durante a faixa de idade da amostra deste estudo, crianças dos 4 aos 6 anos, que se dão as transformações mais substantivas, quer ao nível da própria evolução das representações de acontecimentos vividos, quer ao nível da evolução gráfica e

linguística, em termos das verbalizações que acompanham os desenhos ou, como é referida na literatura por linguagem egocêntrica, as alterações esperadas a este nível não se verificaram. Uma possível justificação poderá ser o facto de, as idades da amostra serem muito próximas (dos 4 aos 5 anos e dos 5 aos 6 anos), existindo crianças do grupo dos 4 anos apenas com a diferença de 1 ou 2 meses de algumas crianças do grupo de 5 anos.

Autores que estudaram as funções da linguagem egocêntrica na criança, como Luque (1987) havia também constatado que, apenas a partir dos 5 anos e meio os níveis de emissão de verbalizações começam a diminuir e que esses conteúdos se tornam cada vez mais irrelevantes à tarefa.

Também no que concerne aos níveis de complexidade do discurso, para explicar os desenhos, as diferenças entre idades revelaram-se apenas de um nível (Nomeação/Etiquetagem) para outro a seguir (Acções Simples/Episódios Particulares).

Os dados obtidos, quanto á influencia do factor familiaridade e estrutura temporal dos acontecimentos, revelaram-se pouco acentuados quanto ás verbalizações, e nula na complexidade dos discursos, em cada uma das faixas etárias, ao contrário do que seria de esperar. Essa diferença manifestou-se apenas nos resultados da complexidade gráfica, contudo, os elementos característicos do acontecimento “Festa de anos” (script fraco) representados nos desenhos das crianças de ambas as idades, demonstrou-se superior, comparativamente aos elementos característicos do acontecimento “Dia de escola” (script forte).

Tendo em conta estes dados, sugeria-se que em trabalhos futuros, fosse tido em conta a variável valor afectivo-emocional que está associado aos acontecimentos de vida das crianças. Assim, poderiam ser escolhidos dois acontecimentos, um script forte e um script fraco, mas cujo valor sentimental fosse idêntico para as crianças.

De forma a verificar até que ponto esta variável emocional e afectiva dos acontecimentos pudesse influenciar a complexidade gráfica, as verbalizações que acompanham os desenhos e, a complexidade linguística das crianças, poderiam ser seleccionados dois acontecimentos, com um grau de familiaridade e estrutura temporal semelhante, no entanto teriam de diferir em termos de valor afectivo e emocional para as crianças.

Uma vez que os acontecimentos de vida, e paradigma dos scripts, tem vindo a ser utilizado para averiguar os conhecimentos das crianças pequenas a vários níveis (desenvolvimento gráfico, linguístico,...), através de múltiplas tarefas (desenhar, brincar,

jogar, falar,...), no futuro, poder-se-ia investigar resultados a outros níveis e tarefas, como por exemplo, em termos de conhecimentos matemáticos, de leitura e escrita, etc.

Por fim, será de sublinhar a importância deste tipo de estudos para o conhecimento do desenvolvimento cognitivo, gráfico e linguístico infantil, e por sua vez para a Educação.

Visto que, a literatura recente defende que o ensino deve ter em conta aquilo que é conhecido e significativo para as crianças, ou seja, aquilo que faz parte da sua realidade, a pesquisa acerca das representações de acontecimentos, vem contribuindo cada vez mais para uma melhor compreensão dos processos cognitivos da infância, e para um possível ajustamento entre aquilo que são as estruturas esquemáticas de compreensão do mundo e os processos de ensino. Ao nível linguístico e também gráfico, este conhecimento acerca do que as crianças conhecem e sobre o qual têm representações gerais, também pode ser de extrema importância, visto que, é a partir do conhecimento da realidade que os processos linguísticos e gráficos se desenvolvem e complexificam.

VI - BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A. (1978). L'evolution du dessin du personnege humain de deux à six ans. *Bulletin de Psychologie*, XXXII, 339, 323-331.
- Alves Martins, M., & Mendes, A. Q. (1986). Leitura da imagem e leitura da escrita - um estudo psicogenético das diferentes conceptualizações e estratégias de leitura em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 5 (4), 45-65.
- Barrouillet, P.; Fayol, M. & Chevrot, C. (1994). Le dessin d'une maison: construction d'une échelle de développement. *L'Année Psychologique*, 94, 81-98.
- Brazelton, B. (1992). *Tornar-se família - O crescimento da vinculação antes e depois do nascimento*. Lisboa: Terramar.
- Bruner, J. (1984). *Accion, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología..
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. Harvard : Havard University Press.
- Callagham, T. (1999). Early understanding and production of gráfico symbols. *Child Development*, 70 (6), 1314-1324.
- Cambier, A. (1990). Les aspects génétiques et culturels. In P. Wallon, A. Cambier & D. Engelhart (Eds.), *Le Dessin de L'Enfant* (pp.29-60). Paris :Puf.
- Cox, M. (1993). *Children's drawings of the human figure*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.
- Cox, M. (1995). *Desenho da Criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du development mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris: Armand Colin.

Didillon, H., & Veyrinaud, A. (1989). Evolution du dessin du bonhomme chez l'enfant brazzavillois de 3 à 6 ans. *Enfance*, 42, 3, 23-42.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.

Fayol, M., Barrouillet, P., & Chevrot, C. (1995). Judgement and production of drawings by 3 to 10-year-olds: comparison of declarative and procedural drawing knowledge. *European Journal of Psychology of Education*, X, 3, 303-313.

Flavell, J. H. (1992). Cognitive development : past, present and future. *Developmental psychology*, 28, n° 6, pp. 998-1005.

Fivush, R. & Slackman, E. (1986). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: Structure and Function in Development* (pp 71-96). New Jersey: L.E. A. Publishers.

Frauenglass, M., & Díaz, R. (1987). La función autorreguladora del habla infantil: un análisis crítico de las recientes discusiones de la teoría de Vygotsky. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 103-114.

Freinet, C. (1969/1977). *O método natural II - A aprendizagem do desenho*. Lisboa: Editorial Estampa.

French, L. A. (1986). The language of events. In K. Nelson (ED.), *Event Knowledge: Structure and Function in Development* (pp 119-135). New Jersey: L.E. A. Publishers.

Gardner, H. (1994). *A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goodnow, J. (1992). *Desenho de Crianças*. Lisboa: Salamandra.

Hudson, J. (1990). Constructive processing in children's event memory. *Developmental Psychology*, 26, 180-187.

Hudson, J. & Fivush, R. (1990). Introduction: What young children remember and why. In R. Fivush & J. A. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 1-7). New York: Cambridge University Press.

Hudson, J. & Nelson, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. *Developmental Psychology*, 19, 625-635.

Leitão, F. (1994). *Interação Mãe-Criança e a Actividade Simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Leitão, F. (2000). *A interação Precoce e a Criança com Síndrome Down*. Porto: Porto Editora.

Lucariello, J.; Kyratzis, A. & Engel, S. (1986). Event representation, context, and language. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge: Structure and Function in Development* (pp. 137-159). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Lucariello, J. ; kyratzis, A. & Nelson, K. (1992). Taxonomic knowledge : what kind and when ?. *Child Development*, 63, 978-998.

Luque, A. (1987). La autorregulación verbal en tareas de reproducción de series. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 91-102.

Luque, A. (1991). Habla espontánea en resolución de problemas. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 59-73.

Luque, A. & Vila, I. (1995). Desenvolvimento da linguagem. In C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e educação. Psicologia Evolutiva vol.1* (pp. 149-164). Porto Alegre: Artes Médicas.

Luquet, G. (1969). *Le Dessin Infantin*. Suíça: Éditions Delachaux & Niestlé.

Lurçat, L. (1974). *Estudes de l'Act graphique*. Paris : Mouton.

Luria, A. (1979/1984). *Consciência y language*. Madrid: Visor Libros.

Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell and E. M. Markman (Eds.), *Cognitive Development*, v3 of P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (4th ed, pp. 420-494).

Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 17, 39-48.

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Miljkovitch, M. (1985). Les dessins de maisons d'une enfant entre 4; 6 et 10 ans. *Bulletin de Psychologie*, 38, 190-215.

Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development, frontiers and possible futures*, (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.

Nelson, K. (1981a). Individual differences in language development: implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 170-187.

Nelson, K. & al. (1986). *Event knowledge: Structure and Function in Development*. New Jersey: L. E. A. Publishers.

Nelson, K. (1996). *Language in Cognitive Development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: University Press.

Nelson, K. & Gruendel, J. (1986). Children's scripts. In K. Nelson et al., *Event Knowledge: Structure and Function in Development*, (pp. 21-64). New Jersey: L. E. A. Publishers.

Piaget, J. (1978). *Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1966/1993). *A Psicologia da Criança*. Porto: Edições Asa.

Picard, D., & Vinter, A. (1999). Representational flexibility in children's drawings: effects of age and verbal instructions. *British Journal of Development Psychology*, 17, 605-622.

Ramírez, J. (1987). Desarrollo del lenguaje y control de las acciones: En torno de la regulación verbal. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 71-90.

Ramírez, J. (1991). Nuevas perspectivas metodológicas para el estudio del habla egocéntrica. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 119-134.

Riviére, A. (1995). Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. In C. Coll, J. Palaios & A. Marchesi (Eds.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia Evolutiva, vol. 1.* (pp. 94-109). Porto Alegre: Artes Médicas.

Salvador, A. (1988). *Conhecer a Criança através do Desenho*. Porto: Porto Editora.

Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding, an Inquiry into Human Knowledge Structures*. New Jersey: L. E. A. Publishers.

Silva, E. C. (2001). Representações gráficas das crianças com e sem necessidades educativas especiais: estudo comparativo em diferentes contextos. *Cadernos de Educação de Infância*, 59, 14-18.

Sinclair, H. (1987). O desenvolvimento da escrita: avanços e perspectivas. In E. Ferreiro & M. G. Palacio (Eds.), *Os Processos de Leitura e Escrita - Novas Perspectivas*, (pp. 75-84). Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L. (1934/1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

Willats, J. (1977). How children learn to represent three-dimensional space in drawings. In G. Butterworth (Ed.), *The Child's Representation of the World*.(pp. 189-202). Plenum Press.

ANEXOS

ANEXO A

GRELHA (INICIAL) DE ANÁLISE DOS DESENHOS

APRECIACÃO GERAL

Configuração do desenho estático/ativo

Estático

Existem dúvidas de acção

Desenho dinâmico (movimento)

Desenho com demonstração de movimento (p.e. riscos)

Ocupação do desenho no espaço da folha A4

Ocupa 1/4 da folha

Ocupa 2/4 da folha

Ocupa 3/4 da folha

Ocupa toda a folha

- desenho centrado

- desenho espalhado

Utilização da cor no desenho

Utilização de uma cor

Utilização de duas cores

Utilização de três ou quatro cores

Utilização de mais de quatro cores

Proporções entre os vários elementos do desenho

Totalmente inadequadas

Inadequadas

Mais ou menos adequadas

Adequadas

Posição

Respeita a linha de base

Não respeita a linha de base

Garatujas

Linha horizontal única

Linha diagonal única

Linha vertical múltipla

Linha horizontal múltipla

Linha diagonal múltipla

Linha tortuosa aberta

Linha tortuosa fechada

Linha ondulante ou em ziguezague

Linha espiral

Círculo de linha múltipla sobreposta

Círculo único cruzado

Círculo imperfeito

Círculo perfeito

ASPECTOS EM ANÁLISE

Figura Humana

Análise quantitativa

Nenhuma f. h.

Uma f. h.

Duas f. h.

Três ou mais f. h.

Análise qualitativa

Cabeça

- proporcional ao conjunto da figura

Olhos

- pupilas
- Proporcionais ao conjunto da figura

Sobrancelhas

Pestanas

Nariz

- narinas
- proporcional ao conjunto da figura

Bochechas

Boca

- dois lábios/com dentes
- proporcional ao conjunto da figura

Orelhas

- proporcionais ao conjunto da figura

Cabelo

- com adereços
- com penteados (ex. totós)

Pescoço

- proporcional ao conjunto da figura

Tronco

- proporcional ao conjunto da figura

Braços

- braços de traço único
- braços a duas dimensões
- braços ligados á cabeça
- braços correctamente ligados aos ombros
- braços na vertical
- braços na diagonal
- braços na horizontal
- proporcionais ao conjunto da figura

Cotovelos

Mãos

- mãos nitidamente abertas
- mãos nitidamente fechadas
- mãos em perfil
- mãos "raios de sol"
- mãos "flor"
- proporcionais ao conjunto da figura

Dedos

- número correcto de dedos
- número de dedos inferior a cinco
- número de dedos superior a cinco
- proporcionais ao conjunto da figura

Pernas

- pernas de traço único
- pernas a duas dimensões
- proporcionais ao conjunto da figura

Pés

- com dedos

- sem dedos
- número correcto de dedos
- proporcionais ao conjunto da figura

Vestuário

- uma peça de vestuário
- duas peças de vestuário
- três ou mais peças de vestuário
- peças de vestuário simples
- peças de vestuário enfeitadas ou decoradas

Sapatos

Chapéu

Representação esquemática da f. h.

Proporção adequada da f. h. no conjunto do desenho

Colocação correcta de todos os elementos constituintes da f.h.

Colocação correcta da f. h. no conjunto do desenho

Diferenciação do género sexual das diferentes figuras

Figura Humana desenhada de perfil

Transparências

Casa

Análise quantitativa

Nenhuma casa

Uma casa

Duas casas

Três ou mais casas

Análise qualitativa

Contorno da casa rectangular

- traço rectilíneo
- margem inferior da folha como base da casa

Divisões da casa

Passeio/ Estrada

Escadas

Telhado

- telhado paralelogramo
- telhado triangular

Chaminé

- chaminé perpendicular ao telhado
- chaminé vertical ao telhado
- chaminé com fumo vertical
- chaminé com fumo perpendicular
- chaminé com fumo horizontal

Antena(s)

Telhas

Muro

- com tijolos

Porta

- puxador da porta
- porta acima da linha representativa do chão da casa
- proporcional ao conjunto da figura

Campainha

Portão

Janelas

- uma janela
- janelas ao alto, coladas em cada lado da casa
- janelas a meio da casa, coladas em cada lado da casa
- janelas no telhado
- mais de duas janelas
- proporcionais ao conjunto da figura
- correctamente posicionadas (distintas dos lados da casa)

- correctamente alinhadas (na linha horizontal)
- cortinas
- vidros (em cruz)
- batente da janela
- portadas
- varandas

Lâmpadas

Prédio

Moradia

Transparências

Rebatimento

Perspectiva

Proporção adequada da casa no conjunto do desenho

Árvore

Análise quantitativa

Nenhuma árvore

Uma árvore

Duas árvores

Três ou mais árvores

Análise qualitativa

Copa

- copa redonda
- copa em cone
- copa encaracolada

Tronco

- tronco em proporção maior do que a copa
- tronco em proporção igual é copa
- tronco menor que a copa
- tronco cortado

Ramo(s)

- no interior da copa
- no tronco
- ramos cortados

Raiz

Frutos

Ninho(s)

Animais (p. e. pássaros)

Flores

Proporção adequada no conjunto do desenho

Figura Animal

Análise quantitativa

Nenhuma figura animal

Uma figura animal

Duas figuras animais

Três ou mais figuras animais

Análise qualitativa

Cabeça

- proporcional ao conjunto da figura

Olhos

- pupilas
- Proporcionais ao conjunto da figura

Sobrancelhas

Nariz/ focinho

- narinas
- proporcional ao conjunto da figura

Boca/Bico

- proporcional ao conjunto da figura

Orelhas

- proporcionais ao conjunto da figura

Pescoço

- proporcional ao conjunto da figura

Corpo

- proporcional ao conjunto da figura

Revestimento do corpo (ex.: pêlo/ penas /escamas)

Patas/ asas

- patas/asas de traço único
- patas/asas a duas dimensões
- número correcto de patas/asas
- patas/asas correctamente ligados ao corpo
- proporcionais ao conjunto da figura

Dedos/garras

- número correcto de dedos/garras
- proporcionais ao conjunto da figura
- com unhas

Cauda

Representação esquemática

Figura animal desenhada de perfil

Colocação correcta da figura animal no conjunto do desenho

Proporção adequada da figura animal no conjunto do desenho

Transparências

Rebatimentos

Elementos da natureza

Análise quantitativa

Nenhum elemento da natureza

Um elemento da natureza

Dois elementos da natureza

Três ou mais elementos da natureza

Análise qualitativa

Céu

Sol

- com raios
- sem raios
- com adornos (p. e. óculos)
- com olhos, nariz, boca...

Nuvens

Chuva

Relâmpagos/Raios

Vento

Arco-íris

Neve

Flores/plantas

Montanha

Água (p. e. rios, lagos, mar)

Chão

- com pedras
- com relva
- com areia/terra

Objectos motorizados

Análise quantitativa

Nenhum objecto motorizado

Um objecto motorizado

Dois objectos motorizados

Três ou mais objectos motorizados

Análise qualitativa

Autocarro/carrinha

Camião

Mota

Avião/Foguetão

Carro

Forma correcta do objecto motorizado

Rodas

- número correcto
- raios/jantes
- proporcionais ao conjunto da figura

Asas

Cauda do avião/foguetão

Janelas

- número correcto
- proporcionais ao conjunto da figura

Portas

- número correcto
- proporcionais ao conjunto da figura

Pedais/Manípulos

- número correcto
- proporcionais ao conjunto da figura

Volante/guiador

- raios interiores do volante
- proporcional ao conjunto da figura

Bancos/assentos

- colocação correcta do banco
- colocação demasiado elevada do banco

Tejadilho

Faróis

Condutor

- colocação correcta do condutor
- colocação demasiado elevada do condutor

Passageiros

- colocação correcta dos passageiros
- colocação demasiado elevada dos passageiros

Colocação correcta dos elementos constituintes do obj. mot.

Perspectiva aérea dos objectos motorizados

Perspectiva frontal dos objectos motorizados

Perspectiva lateral dos objectos motorizados

Transparências

Rebatimentos

Características do desenho "Um dia de escola"

Escola

- interior da escola (corredores, salas)
- exterior da escola (jardim, pátio, fachada da escola)

Características do local da escola (p. e. baloiço, casinha, camas, ginásio)

Professora/Educadora

Outros adultos

Amigos

- apenas do mesmo género do autor do desenho
- dos dois géneros

Mesas

- mesas dos alunos
- mesa da Professora/Educadora
- proporcionais ao conjunto da figura

Cadeiras

- proporcionais ao conjunto da figura

Quadro

- sem qualquer tipo de inscrição
- com inscrições

Cadernos

Livros

Fichas/desenhos/trabalhos

Canetas/lápis

Mochila /pasta

Brinquedos

Bibes/farda incluindo chapéus

Características do desenho "Uma festa de aniversário"

Casa

- interior da casa
- exterior da casa

Características do local da festa de anos (p. e. Chiquiparque)

Adultos

Amigos

- apenas do mesmo género do autor do desenho
- dos dois géneros

Presentes

Brinquedos

Equipamentos de diversão

Bandeirolas/fitas

Conféteis/papelinhos

Balões

Chapéus bicudos

Loiças

Toalha(s) de mesa

Comidas

Bebidas

Cadeira(s)

- proporcionais ao conjunto da figura

Mesa(s)

- mesa das comidas
- mesa do bolo de aniversário
- proporcional ao conjunto da figura

Velas

- velas acesas
- velas apagadas

Bolo de aniversário

- simples
- decorado
- bolo de uma dimensão (de forma circular ou rectangular)
- bolo de duas dimensões com um ou vários andares

ANEXO B

