

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Curso de Pós Graduação

**Como as crianças vêem seus professores
através da Técnica do Desenho do Professor**

Wanderli da Costa Fonseca



Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Iraí Cristina Boccato Alves

São Paulo

1995

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

“COMO AS CRIANÇAS VÊM SEUS PROFESSORES A
TRAVÉS DA TÉCNICA DO DESENHO DO PROFESSOR.”

Candidata: WANDERLI DA COSTA FONSECA
Orientadora: Professor Doutora Iraí Cristina Boccato Alves

Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia, Universidade de São Paulo, como
parte dos requisitos para obtenção do grau de
Mestre em Psicologia - área de concentração
PSICOLOGIA ESCOLAR.

COMISSÃO JULGADORA

Professora Doutora Eliana Herzberg

Eliana Herzberg

Professora Doutora Eda Marconi Custódio

Eda M. Custódio

Professora Doutora Iraí Cristina Boccato Alves

Iraí Cristina Boccato Alves

Defesa - 1996

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	5
ABSTRACT	6
I - INTRODUÇÃO	7
A - RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	11
A.1 - O Caminho das Interações: da Família À Escola.....	11
A.2 - Na Escola, o Professor.....	16
B - ATITUDES	31
B.1 - O Conceito de Atitude	31
B.2 - O Papel das Atitudes na Aprendizagem	35
C - O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO	44
D - A TÉCNICA DO DESENHO DO PROFESSOR	48
II - OBJETIVOS	52
III - MÉTODO	53
A - SUJEITOS.....	53
B - MATERIAL.....	57
C - PROCEDIMENTO	58
D - AVALIAÇÃO DO DDP	59
E - INTERPRETAÇÃO DOS ITENS	63
IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
V - CONCLUSÕES	89
VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
ANEXO I	104

AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho intercalei momentos solitários com outros de grande apoio, incentivo e conhecimento sem os quais jamais teria terminado esta longa caminhada. A todas as pessoas que estiveram comigo durante este período não encontrei outra solução a não ser esta: agradecer de maneira terna e sincera.

Dra. Iraí Cristina Boccato Alves que acompanhou este trabalho, compartilhando comigo sua sabedoria, seriedade e determinação em várias etapas. Hoje posso dizer que aprendi muito com a sua experiência. Obrigado.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

À Dra. Eda Marconi Custódio e ao Dr. José Tolentino Rosa pelas sugestões no exame de qualificação.

Aos diretores das escolas, por permitirem, com atenção e disposição, que a pesquisa fizesse parte do cotidiano escolar.

Às crianças, sujeitos anônimos de mais esta pesquisa, que contribuíram muito, de forma espontânea e alegre, para que este trabalho se realizasse.

À minha mãe, que há anos me ensina a importância do afeto, da vida e da conquista. Com seu apoio consegui atravessar mais esta etapa.

Ao Edgar com quem venho seguindo e construindo vários projetos. Este é mais um deles, em que você soube me ensinar a importância da espera, do carinho, do apoio, e do incentivo, que não poderiam faltar também neste momento.

À família Duarte que desde o início me apoiou. Sou grata pela paciência e empenho de cada um. Em especial, ao Lu pelo tratamento estatístico dos dados, pela leitura e discussões interessantes. À "Quia", irmã querida e amiga, com quem tenho crescido em todos os sentidos. Ao Dé pela digitação e à Ju pela torcida, agora acabou!

Ao Wagner e à Rose pelo incentivo e apoio sempre carinhoso, amigo e bem humorado que puderam compartilhar comigo durante este período.

À família Fonseca pelo acompanhamento neste período.

Ao casal amigo Paty e Renê pela amizade e pelo acompanhamento desta longa jornada.

Aos colegas Joana, Flávia, Maria da Paz e Rodolfo pela amizade e compreensão.

Às amigas Ana, Camila, Dani, Gi, e Paula um pedido de desculpas pelas horas que não pude estar com vocês. Em especial, à amiga Cris, pelo privilégio de sua companhia neste “pouco tempo” que nos conhecemos. Seu apoio e compreensão me ajudaram muito nesta etapa.

Aos meus alunos que me ensinam todos os anos a importância da relação professor aluno para a aprendizagem.

Wanderli

Dezembro/1995

FONSECA, W. C. - *Como as crianças vêem seus professores através da Técnica do Desenho do Professor*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi estudar as atitudes dos alunos em relação ao professor através da Técnica do Desenho do Professor (DDP) e determinar as possíveis diferenças entre os resultados, obtidos pela escala proposta por Klepsch (1979), em função do sexo, série, desempenho escolar e escola, mas alguns itens mostraram diferenças significantes por escola e série. Foram estudadas 293 crianças de 1ª a 4ª série do 1º grau de três escolas da cidade de São Paulo. A amostra foi dividida em três grupos quanto ao desempenho escolar de acordo com as avaliações dos professores em: bom, médio e insatisfatório.

Os desenhos da Figura Humana e do Professor foram avaliados pela escala proposta por Klepsch (1979). Essa escala como um todo não diferenciou os sujeitos em relação ao sexo, série, desempenho escolar e tipo de escola. Uma modificação na pontuação dos itens avaliados por Klepsch tornou os resultados significantes relativamente à série e à escola. Uma análise das impressões gerais dos desenhos quanto ao tipo de atitude representada no Desenho do Professor mostrou diferenças em relação ao desempenho escolar.

FONSECA, W. C. - *How children see teachers by the Draw-a Teacher Technique*.
Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,
São Paulo, 1995.

ABSTRACT

The purpose of this research was to study pupils attitudes toward their teachers based on the Draw-a-Teacher technique (DAT) according to scoring method proposed by Klepsch (1979) and determine the possible differences concerning sex, school achievement, grade and schools on tests results. The sample was composed by 293 pupils both male and female from 1st to 4th grade in three schools of São Paulo city. School achievement was assessed by teachers in three groups: good, middle and unsatisfactory.

Human Figures' and Teacher's drawings was scored by the method proposed by Klepsch (1979). This scoring method did not differentiate subjects in relation to sex, school achievement, grade and schools, but some items showed significant differences by school and grade. A modification in the scoring method for the same items focused by Klepsch made the results significant in relation to school and grade.

An analysis of the overall impression expressing by the drawings concerning the type of attitude represented in the Draw-a-Teacher showed differences in relation to school achievement.

I - INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo do modelo vincular professor-aluno advém da nossa experiência enquanto educadora e também da atividade clínica, devido ao grande número de crianças encaminhadas com dificuldades escolares especificadas de forma bastante genéricas. Através destas inúmeras queixas percebemos a impossibilidade, que apresentam os profissionais que atuam na escola, em particular o professor, de detectar e especificar as dificuldades escolares de seu aluno, bem como, a de se colocar como sujeito participante deste processo educacional.

É com frequência que atribuímos as causas das dificuldades escolares a problemas de nível sócio-econômico, alimentar e cultural, à escassez de material pedagógico, ao excesso de alunos em sala de aula, ao método de ensino, à baixa remuneração e à formação inadequada de nossos professores. Entretanto, ainda que estas causas tenham influência real comprovada sobre a aprendizagem, muitas vezes elas acabam por ocultar algo que acontece de forma mais íntima e cotidiana em sala de aula, trata-se da relação do professor com seu aluno.

Esta relação próxima e contínua remonta ao estabelecimento dos primeiros vínculos objetivos, vividos inicialmente com a mãe e em seguida com o pai e demais familiares. O tema da relação primitiva mãe-bebê foi objeto de estudo de vários autores, entre eles Anna Freud (1946), Klein (1975) e Winnicott (1988). Este último destacou a importância da interação mãe-bebê para a discriminação, integração e aquisição de confiança no mundo externo e nas relações interpessoais. Assim como os vínculos anteriores, a relação professor-aluno é permeada por emoções e conflitos que são continuamente intercambiadas, mas apesar de sua importância tem encontrado pouco espaço para discussão e continência.

Sustentamos que o professor possui um papel de destaque na instituição escolar, pois é junto a ele que a criança realiza suas aprendizagens e continua seu processo de socialização fora do âmbito familiar, contribuindo, então, para o seu desenvolvimento intelectual e emocional. Klein (1970), analisando o papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança, discute, entre outras questões, a atitude do professor. Para a autora, a atitude do professor pode diminuir ou intensificar o conflito interior da criança. Um professor compreensivo, que considera os conflitos interiores da criança, pode conseguir

resultados mais favoráveis do que aquele professor não compreensivo, que representaria um pai castrador.

Nesta linha, as atitudes do professor para com seus alunos adquirem significado no cotidiano escolar, mas nem sempre se incluem na discussão sobre a aprendizagem como deveriam. Estas atitudes podem influenciar a relação de objeto a ser estabelecida com o professor e também com o conhecimento que oferece. Muitas vezes a preocupação com os avanços nas tecnologias de ensino ou com questões de caráter social dificultam uma aproximação e reconhecimento da influência e importância das atitudes do professor para com seu aluno no processo educacional. Se considerarmos ainda o longo período escolar, que uma criança tem a percorrer, os primeiros anos de escolarização ganham destaque, visto que nestas séries iniciais a criança, em geral, conclui o ano letivo tendo como referencial um único professor e também porque nestas se depara com suas primeiras dificuldades escolares.

Desta forma, dentro deste amplo contexto educacional, destacamos como objeto de estudo as relações entre o professor e seus alunos, pois o consideramos de fundamental importância para os profissionais que atuam na área de educação, a fim de que reflitam a respeito da natureza e consequências deste no processo educacional. Entre estes profissionais estamos considerando aqueles que participam do cotidiano da escola, a saber, o psicólogo escolar e o professor, bem como, o psicólogo clínico que com frequência recebe as crianças encaminhadas pela escola ou trazidas pelas famílias com queixas escolares.

Ao psicólogo escolar cabe repensar sua atuação e interferência diante desta relação professor e aluno, relacionando a prática com a teoria. Kupfer (1982) afirma que quando o psicólogo escolar, está identificado com tarefas psicométricas ou quaisquer outras que visariam à adaptação da criança à escola, ele está conseqüentemente distante de uma necessidade emergente, que é a de trabalhar com a complexa rede de relações que estruturam uma Instituição Escolar. Ao longo dos anos, o papel do psicólogo escolar vem sendo bastante discutido e percebemos que, embora as pesquisas apontem para a necessidade de mudança na perspectiva de trabalho destes profissionais, pouco tem se investido neste sentido. Panutti (1993) preocupado com esta questão, reforça a emergência de uma atuação eficiente do psicólogo escolar centrada nas relações intersubjetivas das pessoas no processo educativo.

Quanto ao professor, concordamos com Paín (1986) ao sugerir que também em sua prática dentro da sala de aula, o professor seja capaz de perceber o tipo de relacionamento que mantém com seus alunos, criando um vínculo que lhe permita lidar

com o conhecimento que o aluno já traz, num nível de complementação e não de oposição a este conhecimento. Ou seja, o professor precisaria reformular a maneira de perceber a relação professor-aluno e a finalidade da educação. É esperado que estes profissionais possam ter um maior conhecimento de si mesmo e do outro sendo capazes de estabelecer uma relação cooperativa de trabalho. Concordamos com Cunha (1989) ao apontar que o conceito do "bom professor" é variável, entretanto alguns princípios tornam-se fundamentais para o desempenho destas tarefas, a saber: a maturidade afetiva e intelectual, a capacidade de análise de sua prática e a formação pedagógica e específica na área de estudos com a qual trabalha.

Por muitos anos, a função docente esteve associada a uma vocação inerente ao indivíduo e subjacente a esta concepção estava implícito o amor incondicional às crianças. Estas condições, por si só bastariam para conduzir o professor à realização de um trabalho eficiente e gratificante tanto para ele como para os seus alunos. Entretanto, várias pesquisas nos revelam o quanto esta concepção é enganosa, entre elas podemos citar a de Davis e Silva (1993). Neste trabalho, as autoras constataram o grande número de professores de escolas públicas, provenientes de estratos pobres da população, onde o padrão de relacionamento adulto-criança se mostra bastante autoritário. Também encontraram uma expectativa alta de maternagem por parte dos professores no exercício de sua função. Estas constatações, segundo as autoras, parecem explicar a grande incidência de atitudes autoritárias do professor em sala de aula, prejudicando demasiadamente o processo de ensino e aprendizagem.

Para Sipavicius (1983), o ensino brasileiro vem se ressentindo há décadas do baixo rendimento escolar, principalmente nas primeiras séries do primeiro grau. Ao estudar as causas, há a tendência a atribuí-las ao baixo nível sócio-econômico, cultural, e à saúde da própria clientela e/ou ao despreparo docente. Conforme se privilegia uma ou outra condição, mudam as soluções padronizadas. Na tentativa de mudança deste quadro, a autora propõe que se modifique a atuação do professor em sala de aula.

Desta maneira, observamos que com freqüência o professor se exime da importância de sua participação no cotidiano escolar. Há a impossibilidade de percebê-la de forma crítica, como uma condição favorável ou não para o bom desempenho dos escolares. Há uma tendência de em seu lugar eleger tantos outros fatores como resultado natural do problema do insucesso escolar. Não estamos aqui tornando a relação professor-aluno a causa mais relevante do fracasso escolar, mas nos posicionando e acreditando ser o papel do professor essencial ao processo de ensino e aprendizagem dentro de um contexto sócio-político no qual a instituição escolar se insere.

As inúmeras queixas feitas pelo professor a respeito de seus alunos talvez possam encontrar uma significação maior em suas próprias atitudes e às atitudes que geram em seus alunos. Podem ser antes de tudo o resultado do processo contínuo de interação professor-aluno.

A - A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO

A.1 - O Caminho das Interações: da Família à Escola

Ao enfocarmos as redes de relações que permeiam o desenvolvimento afetivo e cognitivo do indivíduo, devemos ressaltar uma contribuição da ciência psicológica: a de destacar a família como agente socializador primário do ser humano. Para Eiguer (1985) a instituição familiar é constituída por membros que têm, em grupo, modalidades de funcionamento psíquico inconsciente diferente de seu funcionamento individual.

De acordo com Berenstein (1988), em nossa cultura, a família é uma instituição que experimenta diversas reorganizações consequentes de mortes, separações e chegada de filhos, entre outras, tais situações exigem uma modificação estrutural, ora ampliando, ora reduzindo o grupo familiar.

Muitas definições da família nuclear composta pelo pai, pela mãe e filhos irão considerar apenas a unidade biológica como determinante da formação familiar. Entretanto, a união do representante de uma família com o representante de um outro grupo familiar distinto é mais do que um fator meramente biológico, pois a qualidade desta união dependerá da relação e do tipo de vínculo que se estabelecerá entre estes dois grupos.

Nesta perspectiva, a família que se forma mantém uma forte relação de identidade com suas família de origem, pois a mãe e o pai trazem sua história individual e familiar e a transmitem através de mitos e hábitos aos integrantes deste novo grupo.

A família é a instituição social responsável pelo acolhimento da criança e apresentação gradativa da realidade, utilizando inicialmente aproximações corporais e vivendo junto ao novo ser, entre outros, os sentimentos e experiências de amor e ódio. É no grupo familiar que ocorrem as primeiras aprendizagens significativas, inicialmente na relação com a mãe, através do seio/mamadeira, e posteriormente através do pai e irmãos. É dada a oportunidade de exploração do ambiente físico e ampliação de vínculos. Empregando os mecanismos de projeção e introjeção a criança se assegura e constrói uma boa relação objetal, fundamental para relações posteriores. Neste sentido, Di Giorgi (1980) destaca a importância da família ressaltando que é ela a responsável pelos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico, e também pela organização da vida afetiva e emotiva da criança, de acordo com os modelos ambientais. Sendo a primeira instituição socializadora e educativa da criança, exerce sobre ela influências

marcantes, tanto que as demais experiências emocionais terão sempre como princípio estas primeiras experiências vividas na família.

Junto à família, a criança adquire seus conhecimentos, sentimentos, valores e diferentes maneiras de se comportar que são aprendidas em interação com outras pessoas. É o que muitos autores descrevem como o início do processo de socialização. Machado (1979) chamou de socialização à aquisição de normas e padrões, que continua a ocorrer durante todo o desenvolvimento do indivíduo e alcança certa sistematização nos anos escolares. Esta socialização na escola pressupõe uma influência interpessoal provocando mudanças nos conhecimentos, habilidades e atitudes das crianças.

Inicialmente, são os pais que através de sua autoridade, transmitem aos filhos conhecimentos, experiências, de acordo com suas condições psíquicas e seu grau de maturidade associados ao ambiente e aos modelos identificatórios de suas famílias de origem.

Muitas vezes, como descrevem vários autores, os pais por diversas razões falham nesta tarefa gerando uma dinâmica familiar conflitiva e um terreno mais propício para que queixas escolares, como o baixo rendimento entre outras, se instalem impedindo o crescimento das potencialidades da criança. Em geral, são os sintomas das crianças que revelam a doença do grupo familiar. Desta forma, uma família pode ser um agente de doença ou de saúde para seus membros. Ramos (1990) discute como uma família pode agir como agente de saúde quando está constituída por duas pessoas adultas e independentes, que se escolhem para compartilhar um projeto de vida sem tentar reparar antigos vínculos frustrados e quando conseguem criar um ambiente de colaboração, permitindo que seus filhos vivam suas próprias limitações.

Ao ingressar na escola, a criança entra em contato com uma instituição desconhecida, devendo integrar novas experiências afetivas e conhecimentos aos anteriores adquiridos junto à família. Nesta nova instituição, será privilegiado um tipo de conhecimento: o formal. Há anos o papel da escola vem sendo o de transmitir às gerações seguintes os conhecimentos produzidos e pertencentes à espécie humana. Historicamente, as sociedades tiveram maior ou menor acesso a este conhecimento e participaram diferentemente de sua produção de acordo com o contexto social, político e econômico de cada época. Assim também se modificou a maneira de ensinar e aprender ao longo destes anos e conseqüentemente a organização escolar acompanhou estas mudanças, resultando em um processo de escolarização e construção de conhecimento ligado às relações de trabalho na sociedade.

A escola marca de alguma forma aqueles que por ela passaram, ainda que para uns tenha sido uma passagem bem sucedida e para outros um fracasso. Nas sociedades antigas, a prática educativa era aquela capaz de garantir a instrumentalização para o trabalho e a interiorização de valores e comportamentos. O ambiente social era interativo à medida que as trocas nele efetuadas garantiam a transmissão dos conhecimentos e a permanente formação dos indivíduos. Assim, o conhecimento era a reunião da vida, do trabalho e do saber. Entretanto, na idade média este quadro se modificou, a dinâmica e a ação educativa foram transformadas, culminando na emergência da criação de instituições pedagógicas existentes até hoje em nossas sociedades.

Segundo Paín (1985), na luta entre a pulsão e a civilização, venceu a civilização. A educação seria uma maneira de direcionar a pulsão através do desenvolvimento de projetos culturais. A energia voltada para conteúdos sexuais foi reprimida pela impossibilidade de realização dos desejos incestuosos edípicos e agora, sublimada é direcionada para fins "socialmente aceitos" como a aprendizagem e o conhecimento.

Para Klein (1923) ao ingressar na escola a criança transpõe o ambiente familiar que constitui a base das suas fixações e formações de complexos, gradativamente enfrenta novos objetos e atividades com interesse, tentando testar neles a mobilidade de sua libido. Porém, acima de tudo, trata-se para ela, da necessidade de abandonar uma atitude positiva ou negativa, feminina e passiva, que era a sua até o momento, substituindo-a por uma participação mais enérgica. Esta mudança de atitude representa para a criança uma tarefa complexa e nova, e muitas vezes, insuperável para ela.

Considerando o ensino obrigatório gratuito dos 7 aos 14 anos, a escola do 1º grau constitui-se em oportunidade de ampliação dos vínculos fora do universo familiar. Responsável pela transmissão de valores, cultura e tradições ideologicamente instalados na sociedade, ao lado da família, a escola se incumbem do desenvolvimento do indivíduo por um longo período de tempo.

É possível perceber como, em função da escolarização precoce da criança, a escola tem alterado o seu papel e dividido com a família algumas tarefas de educação. Sobre isto, Guzzo (1990) nos mostra como, cada vez mais a família tem delegado à escola a tarefa de educar na tentativa de assegurar vínculos mais eficazes para a formação do desenvolvimento intelectual e para ajudá-la a solucionar possíveis conflitos. Também ressalta a importância da participação efetiva dos pais nas tarefas escolares, aumentando a eficácia do ensino e a qualidade das relações interpessoais.

De acordo com Lima (1991) a escola pode representar para a criança pais acolhedores e continentais, semelhantes aqueles que a criança já teve desde o nascimento,

ou pode representar pais distantes e impositivos. Pode ainda, representar uma experiência nova e agradável para as crianças que nasceram em lares desorganizados e confusos e, nesse caso, permitir uma experiência mais satisfatória e enriquecedora.

A escola proporciona à criança o contato com novos conhecimentos e exige a ocupação de um lugar social diferente. É uma nova e desconhecida experiência, como tal geradora de ansiedades, conflitos e instabilidade emocional. É o momento no qual a criança necessita atender às exigências de um grupo social diferente do familiar.

Como aponta Ajuriaguerra (1983, p. 803), entrar na escola é:

... "entrar em um mundo novo, onde ela deverá adquirir um certo número de conhecimentos, que lhe serão necessários em uma dada sociedade."

É uma novidade, do ponto de vista psicológico geral como também do ponto de vista afetivo. Pois, a criança passa a compartilhar dois sistemas de conhecimentos: o livremente adquirido na família e aquele fundamentado sobre um certo número de princípios de aprendizagem próprios da educação formal. Além disso, entrar na escola provoca a separação do meio familiar e exige novas formas de adaptação social, em razão da necessidade de integração a um grupo novo, em geral heterogêneo, distinto do meio parental e fraterno.

Atualmente, nossas escolas, principalmente as pertencentes à rede Oficial de Ensino, vêm atravessando várias dificuldades. Sabemos que, já no seu primeiro ano de escolarização a criança vêm enfrentando com pouco sucesso a árdua tarefa de realizar atividades padronizadas e complexas distantes de seu meio cultural, o que tem prejudicado sua relação com o ambiente escolar, ou seja, com o estabelecimento de bons vínculos com os colegas, com o professor e com o conhecimento. Estudos feitos pelo IBGE (1989) tem correlacionado as múltiplas repetências destas crianças ao alto índice de evasão escolar. Em geral, a criança desestimulada abandona a escola ou sente-se desadaptada no grupo devido à defasagem série-idade. Este fracasso é um dos mais sérios problemas da nossa realidade escolar, principalmente na classe trabalhadora e rural.

Recentemente, Gomes (1993) considerou o fato de que as famílias de classe média e média alta como as de classes populares, vêm se ressentindo da impossibilidade de compartilhar com a escola o conhecimento, o que conduz a um distanciamento dos sistemas educativos familiar e escolar. Se a evasão, a repetência e o fracasso integram a realidade de crianças das classes populares, as demais camadas enfrentam a alta taxa de recuperação e também a repetência, principalmente em adolescentes.

Portanto, uma adaptação escolar eficaz dependerá da integração da criança ao seu novo grupo neste ambiente escolar, da integração dos conhecimentos familiar e escolar, e do professor, já que é este o responsável pela condução da ação pedagógica. Como continua Ajuriaguerra (1983, p. 804):

“...o elemento unificador no grupo é o professor que é o adulto no seio desta nova sociedade na qual ele representa o conhecimento e a autoridade.”

Entretanto, para que o professor possa cumprir seus objetivos, é necessário que se desprenda tanto da concepção associacionista empirista (que o considera como centro do processo educativo e expositor de conceitos em prol de uma aprendizagem eficaz), como da concepção racionalista (crédula da existência de fatores inatos e maturacionais, determinantes do processo de aquisição). Neste sentido, o professor poderá perceber que a criança não é uma tábua rasa ao ingressar na escola e que o conhecimento não se instala independente da vontade do sujeito, ou seja, agindo assim poderá se conscientizar cada vez mais da importância e responsabilidade do seu papel.

A natureza dos vínculos e experiências que a criança estabelecerá ao longo destes primeiros contatos escolares é uma pré-condição para uma atitude mais positiva e favorável com a aprendizagem. Sendo assim, o professor desempenha um papel fundamental neste início de escolarização.

Para compreendermos a importância da dimensão do papel do professor, para o ensino e para as relações escolares, consideramos a necessidade de um maior conhecimento do perfil daquele que se propõe a ensinar.

A.2 - Na Escola, o Professor

O professor ocupa um papel central, visto que é com ele que se dá continuidade à socialização da criança fora do âmbito familiar, além de exercer no espaço escolar a função dos pais no que se refere ao desenvolvimento emocional e intelectual. Ele é responsável pela apresentação das regras e pelo estabelecimento de novas relações para a criança. Portanto, sua ação é determinante para o sucesso escolar.

Neste ambiente, professor e criança estabelecem uma nova relação afetiva, recriando, com situações mais ou menos conflitantes, o ambiente familiar. Principalmente na escola primária, com um número reduzido de professores, este modelo constante permite à criança um processo de identificação. Algumas vezes, este processo é mais favorecido dependendo da concepção pedagógica que a escola atua.

Mizukami (1986) faz uma apresentação das diferentes linhas pedagógicas empregadas nas escolas e na tentativa de explicá-las apresenta alguns de seus aspectos, tais como: homem, mundo, sociedade-cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, metodologia, avaliação e a relação professor-aluno.

Em cada uma das abordagens pedagógicas a concepção da relação professor-aluno se diferencia:

Na abordagem tradicional a relação professor-aluno é assimétrica e autoritária, é o professor quem determina a metodologia, avaliação e demais aspectos curriculares. A tarefa do professor é informar e conduzir seus alunos em direção aos objetivos propostos pela escola ou pela sociedade. A relação predominante é professor-aluno (individual), sendo o grupo de sala de aula apenas uma justaposição destas relações duais. Na maioria das vezes, a participação individual ou no grupo é desconsiderada há pouca interação entre os alunos e também entre eles e o professor.

Na abordagem comportamentalista a relação entre professor e aluno estão centradas no reforço. O professor teria como função básica garantir as contingências de reforço a fim de aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser aprendida.

De acordo com a abordagem humanista a relação acontece de forma única, sendo impossível ensinar ao professor um repertório de estratégias de ensino. O seu papel é o de facilitador da aprendizagem. A ação pedagógica adquire um sentido quando é capaz de integrar os sentimentos, isto é, a parte afetiva à cognitiva. Tanto a emoção como a

cognição são constitutivas do processo educativo, por isso a relação professor-aluno torna-se primordial.

Para a abordagem cognitivista o professor cria condições cooperativas, de reciprocidade intelectual coerentes com o desenvolvimento da inteligência. A função do professor é a de propor atividades desafiadoras capazes de provocar desequilíbrios inquietantes, o que conduzirá o aluno à pesquisa e a descoberta do seu próprio conhecimento.

A última das abordagens, a sócio-cultural, considera primordial na relação professor-aluno que o homem assuma a posição de sujeito de sua própria educação. Nesta relação horizontal o professor procurará abordar e questionar a cultura dominante, valorizando a linguagem e o meio deste, criando condições para que cada um possa, de fato, analisar e ser um produtor de cultura.

Desta forma, embora as abordagens tenham em si princípios norteadores diferentes, todas elas demonstram a importância desta relação professor-aluno na medida em que apresentam um perfil de como devem agir estes educadores, supondo que as condutas do professor causam no aluno consequências mais ou menos favoráveis ao seu desenvolvimento.

Aquino (1995), em recente trabalho, fez uma leitura institucional da relação professor-aluno examinando criticamente a literatura especializada brasileira sobre o tema. Nesta perspectiva, analisou o levantamento bibliográfico sob três grandes eixos: o enfoque "*político-filosófico*", o enfoque *psicológico-interacionista* e o enfoque *psicanalítico*.

No enfoque político-filosófico a relação é determinada pela ação do professor. A conduta do docente é aquela que imprime força e sentido à relação, constituindo-se em um esquema de ação-reação. O enfoque psicológico-interacionista traz o conceito de "interação", no qual encontramos os pólos professor-aluno se influenciando mutuamente, mas pouca atenção é dispensada à influência do aluno sobre a conduta do professor. E, por fim, o enfoque psicanalítico que estende os conceitos psicanalíticos ao campo educacional apoiando-se na transferência. Neste, são os inconscientes do professor e aluno que se inter-relacionam.

Segundo seu ponto de vista estes três tipos de enfoque apontam de maneira diferente a polarização dos lugares docente e discente:

"Ao mesmo tempo que preservam uma estrutura de polaridades dadas, preconcebidas e predeterminadas, cujo

limite possível seria aquele circunscrito por trocas assimétricas ou influências imponderáveis entre individualidades distintas, fñdam por avalizar uma compreensão reprodutivista da relação, reiterando moldes fechados de vinculação” (Aquino, 1995, p.55).

Para o autor, faltaria a estas diferentes formulações teóricas acerca do tema a consideração dos processos subjetivos que remeteriam fundamentalmente ao plano imaginário das relações instituídas/instituintes da escolarização. Deste modo, a relação professor-aluno estaria em constante (re)-estruturação, em constante transformação dos lugares e posições no interior das relações. O importante seria o modo como os sujeitos se constroem na ordem do imaginário, através de suas representações.

Em seu entendimento uma análise da relação professor-aluno deve considerar o efeito de um sobre o outro sem predeterminações. Em sua pesquisa investigou a relação professor-aluno através de entrevistas para compreender de forma atualizada e particular o jogo de interações existentes no cotidiano escolar.

Assim, a interação do professor com seus alunos dentro do espaço escolar, não acontece de forma neutra, pois exige do professor um posicionamento que ao mesmo tempo seja eficiente tanto no estabelecimento de bons vínculos afetivos, como na transmissão de conhecimentos. Desta forma, é fundamental considerar o sujeito da aprendizagem inserido no mundo, como também, as emoções e as estreitas relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Nesta linha, ressaltamos teóricos interacionistas deste século, Piaget, Vygotsky e Wallon que indicam um outro caminho para a construção do conhecimento.

Piaget e Vygotsky nasceram ambos em 1896. Piaget desenvolveu sua teoria até 1980, enquanto Vygotsky morreu em 1934. Tanto um como outro partilharam interesse pela gênese dos processos psicológicos centrados sobre a história.

Piaget, biólogo e epistemólogo desenvolveu, partindo da Biologia, uma Psicologia Genética com a intenção de abarcar a psicogênese das noções das estruturas operatórias que vão se constituindo ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Revelou o caráter construtivo do conhecimento supondo que entre os processos orgânicos e cognitivos há certa continuidade; o conhecimento é um processo de adaptação ativa dado pelos processos de assimilação e acomodação em busca de uma equilíbrio cognitiva.

Na teoria piagetiana, a aprendizagem é um processo de conhecimento vinculado ao desenvolvimento psíquico humano. Aprender significa conhecer, ou seja, há assimilação dos objetos em busca de uma acomodação para a equilibração adaptiva, compatível com as estruturas disponíveis no estágio de maturação psíquica, no qual se encontra o sujeito epistêmico. Seu conceito de aprendizagem depende do estágio de desenvolvimento e está vinculado ao conhecimento, o sujeito aprende através de contatos com o meio.

Em sua teoria, referiu-se aos fatores biológicos (hereditários e maturacionais do sistema nervoso), cibernéticos (equilibração e auto-regulação interna) e aos fatores sócio-culturais, este último menos explorado. Em seus escritos, pouco discute a relação entre afetividade e cognição.

Para Piaget, o afeto é importante no funcionamento da inteligência, pois mantém o interesse, necessidade e motivação, mas segundo ele não é suficiente na constituição da inteligência, entretanto reconheceu que não existe um comportamento ou estado exclusivamente afetivo ou cognitivo.

La Taille (1992) mostra como Piaget através do desenvolvimento do juízo moral estabeleceu a relação entre afetividade e cognição. Antes de mais nada a moral implica em reciprocidade e desenvolvimento das relações interindividuais e é em si *“um fato social e, portanto, uma consciência permanente individual não seria capaz de elaborar e respeitar as regras morais”* (p.58).

O que se discute é que em um primeiro momento, as relações interindividuais se caracterizariam por uma relação assimétrica, autoritária, sem reciprocidade, ou seja, a criança tende a repetir um discurso que ainda não lhe é claro, a noção de dever é sempre explicitada, o que caracteriza uma fase heterônoma regida pela coação. Já em uma etapa posterior, predomina uma relação diferenciada, autônoma, baseada na cooperação, na qual a criança pode realizar acordos e modificar os interesses conforme o grupo. Portanto, a criança deixa de se submeter às figuras de autoridade simplesmente por medo das consequências, como por exemplo, a perda de afeto, e passa a compartilhar as regras e aceitar as leis impostas pela necessidade de viver em grupo, estabelecendo cada vez mais relacionamentos cooperativos.

Para Piaget do ponto de vista das relações interindividuais, a criança depois dos sete anos, consegue cooperar e compartilhar opiniões considerando a sua e a dos outros. Na própria comunicação entre as crianças podemos constatar isto, as explicações se desenvolvem no plano do pensamento e não só no da ação material. No comportamento

coletivo, há também uma mudança de atitudes sociais como no caso dos jogos de regras que conseguem manter uma igualdade frente a uma lei única.

O essencial é que a criança começa a liberar-se do seu egocentrismo social e intelectual importantes tanto para inteligência, quanto para a afetividade. Segundo Piaget (1967, p.44-45),

*“...Para a inteligência trata-se do início da constituição lógica
... Para a afetividade o mesmo sistema de coordenações sociais
e individuais produz uma moral de cooperação e de autonomia
... Este novo sistema de valores representa, no campo afetivo, o
equivalente da lógica para a inteligência.”*

Vygotsky, pertencente à Psicologia Soviética, torna os aspectos sócio-culturais fundamentais em seus estudos. Enfocou a questão do desenvolvimento e da aprendizagem apoiando-se nas idéias do materialismo histórico.

Para Vygotsky, são os processos mentais superiores que caracterizam o pensamento humano, mediados por sistemas simbólicos. Representar simbolicamente elimina a necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento. As representações mentais medeiam a relação direta entre o sujeito e o objeto de conhecimento. São os conceitos que representam a realidade, rotulados por signos (palavras), que ordenam o mundo real em categorias, simplificando-os.

A partir da experiência do sujeito com o mundo objetivo e com formas culturalmente determinadas de ordenação das categorias da experiência, o indivíduo constrói sua estrutura conceitual, seu universo de significados. Na infância o processo de constituição da estrutura conceitual associa-se à aquisição da linguagem. A capacidade de interpretar fatos, eventos e situações com que se depara no mundo objetivo dependerá desta rede de conceitos que constituiu ao longo do seu desenvolvimento intelectual e que persiste na vida adulta, representando seu conhecimento acumulativo.

A experiência escolar é muito importante no processo de aquisição de conceitos, as informações tornam-se imprescindíveis e são obtidas através de outras pessoas ou outras fontes. O conceito torna-se mais preciso e a estrutura conceitual mais completa.

A construção da estrutura conceitual do indivíduo é o próprio processo de aprendizagem pertencente à experiência humana. Adquirir conhecimento fora ou dentro da escola implica em operar transformações nestas estruturas conceituais. A preocupação da escola deve ser a de relacionar o novo conhecimento à estrutura conceitual de quem está aprendendo.

Segundo Ausubel, Novak e Hanerian, "*O fator isolado mais importante, que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece.*" (Ausubel, 1980).

A aprendizagem na concepção de Vygotsky é vista como um processo permanente de aquisições de estruturas conceituais, que envolve o mecanismo de funcionamento intelectual, o contexto sócio-cultural e a história pessoal, considerando-se que um bom ensino é anterior ao desenvolvimento. O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental. Vygotsky define aprendizagem como: "*um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções lógicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.*" (Vygotsky, 1984, p.101).

É a aprendizagem que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento em interação com um ambiente cultural e pares experientes. O professor deve promover intensamente a interação social entre os alunos como parte do programa escolar.

Vygotsky ao discutir a relação entre desenvolvimento e aprendizagem introduz o conceito de "*zona de desenvolvimento proximal*" (ZDP), acreditando que o aprendizado não se limita ao nível de desenvolvimento mental, pois crianças ou adultos, com a mesma idade mental demonstram capacidades diferentes de aprender quando estão sob orientação de um professor ou colega mais experiente. Desta forma, a ZDP abarca aquelas funções que estão em processo de maturação caracterizando o desenvolvimento mental prospectivamente. A transmissão de conhecimento de uma pessoa "mais experiente" é valorizada, pois é através das trocas, que ocorre a construção social da cultura e a composição de um corpo de conhecimentos. A cognição humana se desenvolve essencialmente através da interação social, primeiro ocorre uma transferência externa interpessoal que posteriormente, torna-se intrapessoal modificando o desenvolvimento cognitivo. Assim o conceito de ZDP torna evidente a importância do outro na construção dos processos mentais superiores, pois com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes o sujeito é capaz de solucionar problemas que no seu nível de desenvolvimento atual ainda não seria possível.

Para o ensino escolar a teoria vygotskyana traz implicações imediatas, pois revela o quanto a aprendizagem impulsiona o intelecto. Assim a escola apresenta sua contribuição na construção dos processos cognitivos dos indivíduos pertencentes à sociedade escolarizada. Porém, não se refere a qualquer tipo de aprendizagem mas àquela que considera o desenvolvimento cognitivo do aluno e o impulsiona a estágios de desenvolvimento não incorporados às estruturas conceituais. A aprendizagem com o

parceiro mais experiente possibilita que a atividade seja internalizada e esteja disponível para a criança quando ela realiza a tarefa sozinha.

Assim, a interferência do sujeito e a dimensão social fazem com que as funções cognitivas apareçam primeiro interpsicologicamente e posteriormente, intrapsicologicamente. Segundo Luria, Vygotsky e Leontiev (1988) as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com as pessoas do mundo exterior.

O sujeito cognoscente é aquele que é capaz de construir conhecimento através de mediações com outras crianças ou adulto competente (professor), enfatizando a importância particularmente dos colegas e do professor.

Nesta vertente, Henry Wallon, outro interacionista, nascido em 1879, cuja formação é marcada pela Filosofia e pela Medicina, compreendeu em seus estudos o indivíduo em seus aspectos emocionais, cognitivos, sociais e biológicos. Sua teoria psicogenética apoia-se no materialismo histórico e considera o ser humano organicamente social, ou seja, a intervenção da cultura é imprescindível para a atualização da estrutura orgânica.

Em sua obra a afetividade ganha destaque, tanto para construção da pessoa quanto para a construção do conhecimento. Reconhece a necessidade da integração das funções afetivas e cognitivas, bem como, da importância do meio social para a constituição da identidade do sujeito. Neste sentido, a família, a escola e o trabalho são meios que se equivalem à medida que possuem interesses, deveres e regras semelhantes.

A família é o primeiro meio social no qual o sujeito aprende suas primeiras condutas sociais que se estendem e se modificam em outros meios funcionais como a escola. A escola é preparatória para a emancipação, nela há a ampliação das relações afetivas e a oportunidade de experimentar novos relacionamentos. Sem dúvida, se compararmos os três autores citados, este último foi o que mais valorizou o papel da escola e o ato de ensinar e aprender.

Para Wallon a afetividade é um dos aspectos que se desenvolve em uma fase mais arcaica e é indissociável dos demais aspectos do indivíduo. De acordo com Dantas (1992) o ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Desta afetividade diferenciou-se gradativamente, a vida racional. Assim, para Wallon há no início da vida, um predomínio da afetividade, embora afetividade e inteligência estejam sincreticamente misturadas.

Na medida que o bebê se desenvolve em seu meio social novos tipos de relacionamentos são incorporados. Aproximadamente dos três até aos cinco anos de idade, há a formação da personalidade e o início do conflito com o outro, o que contribui para a formação da identidade da criança. Assim cada vez que seu tipo de relacionamento se amplia, também se alarga a própria possibilidade de autonomia e tomada de consciência, o que permite a constituição do eu através da oposição e do conflito. Dos quatro aos seis anos há a manifestação da rebeldia à sedução do outro e depois à sua imitação. Pois o eu, ainda em formação, necessita da admiração do outro para completar a sua construção e como forma de conquistá-la se exhibe.

Desta maneira, a interação com o outro favorece a subsistência e a construção do ser, enquanto pertencente a mesma espécie, lembrando que a interação aqui é caracterizada pela oposição e negação do outro. O indivíduo expulsa o que não lhe pertence, para que possa construir o próprio eu.

A educação, na perspectiva de Wallon deve atender às necessidades orgânicas e afetivas do sujeito, dar a oportunidade de manipulação do meio, estimular a função simbólica e a construção de si mesmo. Portanto, deve colocar à disposição no currículo diversos meios de manifestação expressiva: corporal, plástica, verbal, dramática e escrita. Desta maneira estará contribuindo efetivamente para o desenvolvimento do sujeito.

Para o desenvolvimento da criança é necessário que ela possa ampliar, conhecer e receber influências de outros meios além do familiar. Wallon (*apud* Werebe e Brufert, 1986), ao ressaltar a importância da afetividade e de outros meios socializadores, afirma que a escola, é um meio mais rico e mais diversificado de proporcionar à criança a oportunidade de conviver com colegas e com adultos, que não possuem o mesmo status que seus pais.

Werebe e Brufert (1986) salienta a importância das pessoas do meio para o desenvolvimento, pois é através delas que o sujeito pode expressar-se e realizar-se. Quando a pessoa pode atribuir um valor à outra é porque conseguiu realizar dentro de si uma diferenciação entre o que é seu e o que é do outro, o que permite valorizá-lo e colocá-lo como complemento indispensável a sua vida.

Wallon sempre valorizou o papel do professor e suas intervenções para o desenvolvimento e para a aprendizagem do aluno. Preocupou-se com a importância de uma boa formação docente e definiu a exigência de curso superior para qualquer professor. O professor deveria ser um interlocutor entre os assuntos contemporâneos e a criança, ter autonomia na condução de seu trabalho, ter iniciativa para investigar,

valorizar a observação e perceber a origem de condutas e atitudes individuais e coletivas no ensino.

O grande desafio que se coloca à ação educativa é a compreensão de que existe uma evolução também na história da afetividade. No início a afetividade se manifesta e é alimentada através da epiderme, o toque, a voz, as trocas de olhar, ou seja, do corpo. Porém, com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade enriquece outros canais de expressão. Neste momento ela é nutrida através da possibilidade de expressão que serve também à atividade cognitiva, ou seja, há um refinamento das trocas afetivas.

Neste sentido, Dantas (1992) indicou como outras formas cognitivas de demonstrar afeição surgem através das tarefas escolares, sendo corriqueira a observação de como a utilização inicial da escrita serve diretamente à função afetiva: as declarações de amor e ódio povoam os textos das crianças no início da alfabetização.

O que se verifica é que, nem sempre, encontramos no ensino esta preocupação com a relação professor-aluno, pois o mais comum é considerar o processo de aprendizado como algo exclusivamente consciente e produto da inteligência. Desta forma os fatores afetivos encontram pouca expressividade, pois a afetividade que permeia esta interação parece ser muitas vezes um elemento separado das estruturas da inteligência.

Almeida (1993) mostrou a importância dos fatores relacionais e afetivos implicados no ato de ensinar e aprender, considerando os processos conscientes e inconscientes, como intervenientes no ensino e na aprendizagem e acreditando em uma atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo. O ato de ensinar e de aprender é um processo interativo, já que o ensino só ocorre quando é transmitido conhecimento a um outro, que se coloca como aprendiz. É, por isso, impossível transmitir conhecimento àquele que se julga detentor de determinado saber. Dentro do espaço escolar a aprendizagem sugere a relação com outra pessoa, a que ensina. É neste campo de relações entre professor e aluno, que o processo de aprendizagem é favorecido, sejam quais forem os objetos de conhecimento a serem trabalhados. Entretanto, não se pode negar a diferença na relação professor-aluno. O professor que se identifica com a criança tende a anular sua identidade de professor e de adulto.

“A relação educativa, que se constitui na relação com o outro, não se dá apenas a partir das características imediatas do ‘encontro’ em sala de aula, mas também, a partir das interpretações e expectativas do que, socialmente, significa ser

professor e aluno, isto é, a partir da interpretação, tanto subjetiva quanto social, do papel de cada um” (p. 41).

Neste sentido, a maior experiência do professor pressupõe um maior domínio do conhecimento, mas isto não é um pretexto para tornar a relação professor-aluno algo estático ou autoritário, ou seja, a possibilidade de ensinar e aprender pode ser compartilhada por professor e alunos, sem a perda de identidade de seus papéis.

A sociedade e a instituição educacional conferem ao professor uma posição hierarquicamente superior, é ele a autoridade formal para ensinar, assim como os pais são autoridades para educar os filhos. Quando o aluno coloca o professor como figura de autoridade, repete o que faz com os pais em sua relação original, entretanto a posição que o professor deve se colocar é a de uma autoridade pedagógica, atuando com competência. Ao mesmo tempo, deve possuir um preparo emocional que lhe permita lidar com os afetos que permeiam a relação com o seu aluno.

Na prática escolar problemas com organização, disciplina, discussões entre os alunos, ocupam grande parte do tempo do professor, mas podem ser minimizados nas classes em que o professor de fato é uma autoridade pedagógica e cultiva a confiança de seu aluno. Segundo Branco (1993) não se trata aqui do professor considerado “bonzinho”, ou daquele que faz com os alunos algum tipo de “pacto de mediocridade.” A motivação para aprender depende, de fato, da confiança que se fundamenta na relação entre professor e aluno durante as aulas, mas é também, fruto da competência e da seriedade deste profissional.

Em sua pesquisa, oito características principais do professor reafirmam sua posição de autoridade pedagógica e contribuem para a qualidade das atitudes, pois não há incompatibilidade entre autoridade e vínculos afetivos. Entre elas cita sete que se associam à promoção de interações: habilidade na escolha e apresentação das atividades; facilidade de comunicação; alto grau de envolvimento nas atividades junto às crianças; coerência e consistência das intervenções em cada atividade; sintonia e sincronia associadas ao interesse da criança; maior simetria nas relações, estratégia indireta de controle e capacidade de perceber múltiplos eventos em situação social complexa e atuar sobre elas. Concluiu que todas estas características do professor parecem ser fundamentadas no conjunto de atitudes em relação à criança, pois é ela o centro do processo pedagógico como agente importante do planejamento.

Na relação professor-aluno tradicional está implícito um modelo de aprendizagem que não contém a possibilidade de participação dos alunos. Este modelo afasta as necessidades reais dos alunos e os imobiliza em sua ação, ou seja, incentiva uma

aprendizagem de dominação e dependência. Desta forma, o professor é aquele que só ensina e nada aprende com seus alunos, enquanto os alunos são aqueles que só aprendem e em nada podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

A educação compreende aprendizagens suscetíveis de exercerem uma grande e profunda influência sobre o comportamento e a personalidade, diferentemente da conduta educacional tradicional as tendências interacionistas dão ênfase ao papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento e do desenvolvimento humano. Um dos enfoques existentes predominantes nesta área é o rogeriano, Kinget e Rogers (1975), abordando a terapia centrada no cliente, em seu aspecto teórico, enfocaram as relações humanas nas quais o papel do psicoterapeuta acontece em termos de atitudes. Os autores consideram importante no exercício do papel de terapeuta e acrescentamos, no exercício do papel de professor, primeiro a capacidade de participar do empreendimento de transformar outra pessoa, sem moldá-la à própria imagem. A segunda é a capacidade de comunicar e experimentar sentimentos autenticamente calorosos, isto é, demonstrar uma atitude incondicionalmente acolhedora. Ou seja, é a possibilidade de desenvolver junto ao outro uma segurança interna, desvinculando-se de uma atitude dependente, que impede o desenvolvimento.

A ação pedagógica adquire um sentido quando é capaz de integrar a afetividade à cognição. Rogers reconhece alguns sentimentos primordiais para o desenvolvimento: aqueles ligados à necessidade de consideração positiva (acolhimento, simpatia, apreciação), aqueles ligados à valorização da própria pessoa (auto-estima) e aqueles ligados ao desejo de compreensão do outro (aceitação do diferente).

Observa-se a importância do trabalho pedagógico subordinado às atitudes e à formação da personalidade, pois toda relação interpessoal manifesta características próprias que formam sua estrutura, mas variam quanto às qualidades afetivas que dão a ela seu valor humano. Kinget e Rogers (1975) mencionam como as relações existentes entre pais e filhos, entre professores e alunos, entre empregados e empregadores, podem ser acompanhadas de sentimentos positivos e negativos sem afetar a estrutura da relação.

Mauco (1977) assinalou a importância da experiência escolar e do vínculo professor-aluno, pois os laços afetivos estabelecidos pela criança com seu professor e com os colegas não possuem a mesma intensidade possessiva dos laços familiares. Na escola, a criança é membro de um grupo submetido a uma autoridade, a do professor.

"O valor educativo do professor reside mais no que diz ou faz do que no que sente em profundidade, isto é, no seu próprio grau de maturidade. Desta perspectiva, a mesma intervenção

educativa pode ser favorável ou desfavorável ao desenvolvimento da criança, conforme a carga afetiva subjacente à ação do professor" (p. 131).

De fato, em sua pesquisa, os alunos definiram o perfil do bom professor sublinhando que a qualidade essencial é a simpatia pelos alunos, isto é, a sua disponibilidade afetiva positiva. O interesse do professor pelo seus alunos e pelo seu trabalho aparece como o mais importante. Isto se evidencia principalmente em crianças com menos de dez anos que apresentam uma tendência mais geral para a simpatia e para a submissão afetiva, enquanto que na puberdade as reações agressivas e ansiosas, originárias da necessidade de afirmação, são mais acentuadas. Por outro lado, após os quatorze-quinze anos o adolescente procura justificar os seus sentimentos e críticas em relação ao professor. Além disso a variável sexo parece indicar que a sensibilidade feminina favorece mais nitidamente os sentimentos relacionais do que a masculina, tanto por parte das professoras como por parte das alunas.

Segundo o autor, há períodos escolares em que a influência do sexo do professor parece mais importante, como no início da escolarização. A presença de uma professora parece auxiliar a transição da família para a escola mas, se permanecer até uma idade mais adiantada, priva a criança de uma relação mais viril indispensável ao desenvolvimento.

Desta forma, o professor através do diálogo, tanto no plano consciente, como no inconsciente abre o caminho para as identificações. Sua maturidade afetiva permite a identificação e o investimento emocional, sem os quais o interesse, a atividade escolar e a comunicação social construtiva ficariam prejudicados.

Neste sentido, convém ressaltarmos como este processo interativo não se limita ao ensino primário, como *a priori* poderia parecer. Em seu trabalho, Bohoslavsky (1981) abordando as relações entre os que ensinam e os que aprendem na universidade apontou que no ensino, seja qual for a concepção de liderança, democrática, autocrática ou *laissez-faire*, o vínculo que se supõe "natural" é o vínculo de dependência, que está portanto, sempre presente no ato de ensinar. Alguns pressupostos apresentados esclarecem este pensamento pois nesta relação há o pressuposto de que o professor: 1) sabe mais que o aluno; 2) deve evitar que os alunos cometam erros; 3) pode julgar o aluno; 4) pode determinar a legitimidade dos interesses do aluno e 5) pode ou deve definir a comunicação possível com o aluno. Nota-se que, até mesmo no ensino superior, é o professor que regula o tempo, o espaço e os papéis desta relação, ou seja, qualquer professor é sempre depositário de expectativas que lhe foram transferidas por um aluno.

Kupfer (1989) descreveu especificamente como a relação transferencial estabelecida entre professor-aluno, segundo uma leitura psicanalítica, se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor. Nesta relação, são transferidos para o professor tanto os sentimentos de admiração e de ligação em relação aos pais para a figura do professor, como também as experiências vividas primitivamente com aqueles.

Tanto Kupfer (1989) como Millot (1987), a partir de suas reflexões dos textos de Freud, afirmaram que, para a criança aprender, o professor não deve alimentar-se do seu narcisismo, nem tampouco colocar-se no lugar de um ser ideal. Ou seja, o professor deve renunciar à possibilidade de ser uma figura ideal, de perfeição e de admiração do outro. Deve tender a uma condição na qual o ideal torna-se um referencial a ser avaliado, de forma discriminada e crítica. Assim, o professor estará contribuindo para a formação de um ideal de ego, de uma função reguladora no seu aluno, fundamentando aí sua autoridade. Ajudará àquele que está na condição de aprendiz a superar sua dependência vivida anteriormente com os pais e transferida neste momento para os professores.

Desta forma, podemos ver como, sempre que um vínculo se estabelece entre professor e aluno, seja qual for o contexto ou escolaridade destes, está definido um componente importante para a formação e para a aprendizagem.

Em nossa cultura, especialmente no ensino primário, a figura do professor é vista com maior expectativa. Como indica Bohoslavsky (1981), expressões populares como "*a professora é a segunda mãe*" tornam clara a necessidade de continuidade entre os vínculos arcaicos presentes no seio da família e no ensino. Convém ressaltarmos, como subjacente a esta afirmação, que a grande incidência de pessoas do sexo feminino exercendo esta profissão não se dá por acaso.

Na Argentina, Fernández (1994), em interessante estudo sobre o tema, fez uma leitura da mulher escondida na professora. Seu objetivo foi analisar as consequências prejudiciais que há no ato de esconder, omitir ou desmentir as diferenças de gêneros sexuais para o ensino. Suas descobertas revelaram que a maioria das pessoas que exercem a função docente, no ensino primário, são mulheres e geralmente são chamadas de *tia*, representando uma pessoa mais disponível e receptiva; alguém desprovida de vida sexual: a tia solteirona. As implicações de expressões como esta nem sempre são esclarecidas e a autora considera a expressão "tia" como pejorativa.

Segundo a autora, as consequências do uso de expressões como esta mantêm ocultos uma série de conhecimentos não outorgados, ainda que conhecidos inconscientemente, como por exemplo o estado de casada. Para ela isto implica no

aparecimento de dificuldades na aprendizagem e no estabelecimento de um vínculo professor-aluno não sadio, porque a atividade do pensar nutre-se do desejo de conhecer. Nesta perspectiva, o aluno não pode se apropriar do conhecimento de forma imediata, ficando restrito a uma posição mais passiva, própria daquele que espia, enclausurando assim o seu desejo de aprender.

Outro aspecto também presente nesta pesquisa refere-se às queixas frequentes das professoras. Esta atitude, embora pareça revelar um juízo crítico sobre a realidade, tenta na verdade ocultar um temor presente em qualquer movimento de mudança que possa existir, em maior ou menor grau, no mundo externo. Assim, qualquer mudança implicaria em uma reestruturação de papéis. O que inicialmente parece ser uma queixa, pode ser facilmente identificado apenas como um lamento, ou uma reclamação, não visando necessariamente modificação da realidade. Estas queixas das professoras, quando comparadas àquelas feitas pelas mulheres, encontram aí uma similaridade, pois ambas têm como tarefa cuidar das crianças e conseqüentemente educá-las.

É interessante trazer à tona estes dois grandes problemas vivenciados pela mulher na profissão de professora: o ocultamento da sexualidade e a opressão da tarefa da dupla condição (mulher-professora), destinada ao cuidado das crianças. Mas, se considerarmos apenas esta perspectiva, estamos imobilizando o papel da educação e retirando do ensino sua dimensão produtiva e criativa. Além do mais, os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais não estão sendo contemplados, pois há uma grande diferença entre o modelo educacional argentino mais tradicional e autoritário e o nosso ensino. A nossa escola vem se esforçando para não ser mais como a do passado. Atualmente, o professor tende a ser cada vez menos recorrente à passividade do aluno, embora acreditemos que este modelo tradicional não tenha sido totalmente abandonado na prática cotidiana de todas as salas de aula.

Muitas vezes, na educação se discute a substituição do professor por um instrumento de ensino, criado pela tecnologia, assim aconteceu com o livro didático, a televisão, o vídeo e atualmente com o computador. Sobre isto La Taille (1990) mostrou como tal perspectiva pode ser sintomática pois o "mestre" se tornaria apenas um "facilitador" ou "animador". Entretanto, se as atividades do professor se apoiam na criatividade, no calor humano, na espontaneidade, o computador ou qualquer instrumento de ensino não poderá substituí-lo. De fato, o professor comprometido com sua atuação pedagógica dificilmente será substituído. A discussão mais apropriada seria a urgência de investimentos em programas de reciclagem e treinamento para professores a fim de ampliar seus conhecimentos teóricos e melhorar sua autopercepção da função docente.

Trezza (1985) realizou um estudo empírico sobre a autopercepção de professoras do Município de São Paulo, investigando os professores de primeira à quarta série do primeiro grau das três Redes de Ensino da Cidade de São Paulo (Estadual, Municipal e Particular) do ponto de vista da percepção subjetiva de seu papel profissional, com base na Teoria de Papéis Sociais de Sarbin e Vernon. Os resultados indicam maneiras similares de perceber o papel do profissional. As professoras revelam um autoconceito negativo como profissionais. Não se reconhecem como responsáveis pelo fracasso escolar dos alunos, embora se considerem responsáveis em relação ao sucesso. Não relacionam contribuições recentes da pedagogia à sua prática em sala de aula e também deixam transparecer em seu discurso estereótipos da classe social a que pertencem e cujo valores introjetam deste a infância, através da educação familiar.

Concordamos com a perspectiva de que a carreira docente é em geral desconsiderada em sua importância e portanto queremos resgatar sua relevância já que o professor é peça fundamental no processo educativo. O essencial é a qualidade de interação entre a criança e o professor e a relevância de suas atitudes como uma figura substitutiva e prolongadora dos objetos iniciais. Junto a este a criança terá a oportunidade de aprender, transferindo para o espaço onde existe o outro as dificuldades e encontrando recursos para superar com curiosidade e dúvida os próprios erros.

A escola apresenta-se como a segunda grande instituição social na vida do homem. Surge daí a importância da relação professor-aluno dentro deste processo educacional. O professor será uma autoridade que possibilita para o aluno a construção do seu projeto de aprendizagem. Tendo em vista sua importância elegemos como forma de aprofundar a relação professor-aluno o estudo das atitudes.

B - ATITUDES

B.1 - O Conceito de Atitude

Ao longo dos anos, vários autores contribuíram na tentativa de clarificar o conceito de atitude e as mudanças de comportamento influenciados pelas instituições e relações interpessoais.

Os primeiros estudos sobre atitudes coincidem com o surgimento da Psicologia Social nos anos 30. Em 1935, Allport (1971) considerou o conceito de atitude provavelmente como o mais característico e indispensável na Psicologia Americana. A atitude é definida como "*uma predisposição para reagir de maneira consistentemente favorável ou desfavorável em relação a um determinado objeto.*" (p. 17)

Thurstone (1946) definiu atitude como a intensidade do sentimento positivo ou negativo, favorável ou contrário, a um objeto psicológico. Este objeto psicológico poderia ser representado por qualquer símbolo, pessoa, frase, lema ou idéia através dos quais as pessoas podem diferir no que diz respeito a sentimentos positivos ou negativos.

Krech e Cruthfield (1948, p. 6) definiram atitude como uma "*organização duradoura de processos motivacionais, emocionais, perceptuais e cognitivos relacionados com alguns aspectos do universo do indivíduo.*"

Para Cohen (1964) o conceito de atitude é uma predisposição valorativa cujo resultado será sua maneira de agir em relação aos outros.

Posteriormente, Lambert e Lambert (1972) a definiram como uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos ou emoções e as tendências para reagir.

Tal forma de apresentarmos as diferentes definições sobre atitude revela a grande preocupação dos autores em tornar o conceito de atitude cada vez mais preciso, como também ressaltar a interligação entre a Psicologia Social e a Psicologia da Personalidade pressupondo que a atitude frente a um objeto de ação influenciaria a maneira do indivíduo agir e conseqüentemente afetaria o seu meio social.

Nesta linha, Harrison (1972) afirmou que tanto as atitudes como a personalidade são conseqüências pessoais de forças sistemáticas, que atuam em cada um de nós, e

constituem algo que a pessoa leva sempre consigo. A diferença entre ambos é que a personalidade é ampla e abrangente e a atitude é limitada e específica.

Segundo o dicionário de Psicologia (Dorin e col., 1978, p. 33), atitude é

“uma reação afetiva mais ou menos em direção a uma proposição ou a um determinado objeto concreto ou abstrato uma predisposição para reagir positiva ou negativamente em relação a pessoas, objetos conceitos ou situações. Trata-se de uma disposição a favor ou contra.”

De acordo com Toledo (1978), há tantas definições de atitude quantos os autores que escreveram sobre ela. Ciente desta grande variedade, apresentou em seu trabalho uma classificação do conceito de atitude estabelecendo dois grandes agrupamentos. O primeiro baseado no trabalho de De Fleuer e Westie (1971) abrangendo as concepções probabilística e de processo latente. O outro categorizando as várias abordagens de definição de atitude tomando por base as dimensões e classificando-as em uni e multidimensional.

Na concepção probabilística, as respostas atitudinais em relação a um objeto são mais ou menos coerentes, apresentam certo grau de organização, estrutura e previsibilidade e algumas respostas são mais prováveis de serem emitidas do que outras. Já a concepção de processo latente considera a existência de uma organização interna, além da observação do comportamento, resultante da experiência passada, que influencia o modo pelo qual o indivíduo percebe a situação estimuladora e a sua resposta a tal situação.

Para Thomas (1971) o comportamento do indivíduo é de algum modo conduzido por um processo subjacente, sendo que as probabilidades de certas respostas a um determinado tipo de estímulo de atitude está relacionado a ação de algum mecanismo interno, que determina a consistência da resposta àquele estímulo.

As concepções unidimensionais focalizam apenas o aspecto afetivo da atitude enquanto as definições multidimensionais, mais freqüentemente empregadas, distinguem três aspectos: o cognitivo, o afetivo e o comportamental.

O componente cognitivo refere-se à maneira como o objeto da atitude é percebido, descreve o objeto e as relações que este mantém com outros objetos (Martins, 1988). O componente afetivo, segundo Ragazzi (1976), foi considerado por Thurstone e Fishbein e Ajzen o mais importante no campo das atitudes, já que a

emotividade subjacente ao conceito se relaciona com o sentimento de aproximação ou de aversão da pessoa em relação ao objeto da atitude. E por fim, o componente comportamental, visto como uma tendência para a ação, é equivalente à prontidão para reagir de determinada maneira face ao estímulo atitudinal. Inclui todas as prontidões associadas à atitude e também ao comportamento manifesto. (Toledo, 1978).

Moscovici (1961) em "La psychanalyse, son image et son public" introduziu o conceito de representação social, ancorado em Durkheim. Pretendia renovar o estudo de atitudes, opiniões, imagens e estereótipos, ampliando assim o escopo da Psicologia Social e da Sociologia. Contrário ao ponto de vista dos processos psicológicos individuais, queria incluir as relações informais, cotidianas da vida humana em um nível mais coletivo. Sua intenção foi a de valorizar o sujeito ativo e criativo. Desta forma, preocupou-se com os processos sócio-culturais e com os mecanismos sócio-cognitivos que afetam a produção do conhecimento em nossa sociedade, pretendendo demonstrar a indissociação entre indivíduo, grupo e sociedade.

Com o tempo, o conceito de atitude, inicialmente focalizado por uma abordagem puramente métrica, ampliou-se contemplando os processos de mudança sócio-culturais. Atualmente, encontramos muitos trabalhos que continuam abordando o conceito de atitude enquanto tal e outros, que percebem a atitude não como um conceito único, mas, como uma dimensão, que ao lado da imagem e da informação formam o universo de opinião de diferentes classes e culturas e é, portanto, relevante na formação das Representações Sociais. As atitudes são usualmente definidas como predisposições aprendidas e, como tal, são concebidas como sendo sociais. Para (Moscovici, 1961) a atitude é a dimensão mais freqüente da representação social, pois sempre está presente frente a um objeto socialmente valorizado.

Mc Guire (1986) considerou que o campo de pesquisa da cognição social, no qual estaria inserido o estudo das representações sociais, não é mais do que um interlúdio no estudo das atitudes, sendo estas atitudes o objeto central da Psicologia Social. Mc Guire previu, assim, uma nova era no estudo da atitude, dominada não mais pela mensuração (característica da primeira fase) ou pela dinâmica da mudança (característica da segunda fase), mas pelo estudo da estrutura.

Segundo Souza Filho (1993, p.119), no enfoque teórico de Moscovici, "*o componente "atitude" está contido em qualquer significado e pode ser analisado como dimensão à parte.*" A atitude participa na seleção e estruturação de conteúdos da Representação Social, porém ela não pode ser isolada das demais dimensões.

Concluindo, ainda hoje, a atitude permanece como objeto de interesse, principalmente no campo das interações sociais, seja como uma dimensão indissociável na formação das Representações Sociais ou como conceito independente.

Neste trabalho estaremos considerando a atitude como um conceito independente, seguindo a abordagem multidimensional mais freqüentemente empregada.

B.2 - O Papel das Atitudes na Aprendizagem

Ao ingressar no ensino primário, com aproximadamente seis ou sete anos, a criança se encontra, segundo as fases de desenvolvimento de Freud no período de latência, momento intermediário entre as etapas infantis de organização da libido e a etapa adulta caracterizada pela fase genital, é o momento de expansão da afetividade e da sociabilidade.

Freud em seu trabalho *Psicologia do Escolar* (1914) afirma que este é o período no qual a sexualidade permanece parcialmente adormecida, emprestando sua energia ao pensamento e à socialização, até que a puberdade a solicite para a organização genital. Destacou a importância do professor na aquisição do conhecimento, e considera a relação com o mesmo como uma relação pessoal herdada do Complexo Edípico.

Com a superação do Complexo de Édipo e conseqüentemente a repressão do desejo incestuoso, a criança vivencia o estabelecimento claro de limites (castração) o que proporciona a possibilidade de aprender a ser adulto com os pais.

Freud (1914) descreveu a atitude da criança para com o seu professor como ambivalente: ora opõe-se a ele, ora se submete, em alguns momentos observa suas fraquezas, em outros se orgulha de suas perfeições.

Na idade escolar, o interesse por conhecer as coisas do mundo e as descobertas que a criança realiza, acabam por afastar a idealização feita em relação à imagem paterna em fases anteriores do seu desenvolvimento psíquico. Soifer (1985) discutiu como o conceito de Deus, que desperta a curiosidade das crianças nesta fase inicial de escolarização, é "*meramente uma exaltação da imagem paterna*" (p. 87).

Neste momento a escola e principalmente o professor são alvos de investimento emocional. Segundo Soifer (id., p. 88) "*todas as escolhas posteriores de amizade ou de amor seguem os esboços das impressões mnêmicas deixadas pelos primeiros protótipos*". A criança transfere para o professor as expectativas e o respeito ao pai, conservando a "*ambivalência original*".

Hillal (1985), preocupada com esta questão, destacou a grande importância do primeiro professor na vida da criança, como elemento determinante da atitude futura do educando na aprendizagem e da relação com sucessivos professores. "*As atitudes do professor, bem como as atitudes dos alunos, estão em relação de causa e efeito mútuos*" (p. 39). Também deve se lembrar que as atitudes do professor dependem das atitudes dos alunos.

Davis, Silva e Espósito (1989) deram uma contribuição interessante quando alertaram para a impossibilidade lógica de afirmar que as interações sociais possuem sempre um valor construtivo na formação do sujeito, já que se prestam tanto a fins positivos como negativos, dependendo da forma como se desenvolveu a história individual de cada um em seu meio cultural. As trocas entre um professor e seu aluno são incentivadas à medida que resultam em conhecimento.

É possível perceber que, quando professores e alunos se encontram no contexto educacional, muitas atitudes indiscriminadamente povoam estas relações. Segundo nosso levantamento alguns autores, preocupados com esta questão, empenharam-se na realização de pesquisas na tentativa de identificar e discriminar algumas delas, contribuindo para a qualidade de interação entre professor e aluno.

Ainda que estas pesquisas abordem a questão das atitudes, investigando ora as do professor em relação a seus alunos, ora as atitudes dos alunos em relação a seus professores, sabemos que medir atitudes é sempre uma tarefa difícil e parece que esta dificuldade aumenta quando trabalhamos com crianças pequenas. Segundo Klepsch (1979) autores como Ball e Arlin consideram que as crianças pequenas mantêm pouca estabilidade em suas atitudes, sendo capazes de em um momento odiar a escola e em outro adorá-la. Algumas outras dificuldades são indicadas como desfavoráveis, entre elas os autores ressaltam: a falta de domínio da leitura e da escrita que podem prejudicar o acompanhamento das instruções e o cumprimento do que lhe foi solicitado, além disto, a tendência de responderem ao que os adultos desejam e, por último, o receio da reação do professor caso respondam negativamente.

Koppitz (1968) explorou os efeitos da atitude do professor na performance de crianças frente à realização no Teste de Bender e no Teste do Desenho da Figura Humana. Nesta pesquisa trabalhou com duas classes diferentes pertencentes a uma mesma escola. Em uma o professor era rígido e autoritário e na outra o professor era permissivo e relaxado. Os resultados demonstram que o Teste de Bender e o Desenho da Figura Humana são influenciados pela atitude do professor, quando utilizados como testes de desenvolvimento. O Teste de Bender não mostrou diferenças em relação à atitude do professor, quando foi avaliado pelos fatores emocionais. Por outro lado o Desenho da Figura Humana revelou diferenças significantes entre os resultados dos sujeitos das duas salas de aula, quando avaliado pelos indicadores emocionais, o que sugere que este instrumento parece refletir a atitude em relação ao professor.

Ragazzi (1976) considerou que no Brasil a análise das atitudes de alunos, professores e demais componentes do complexo escolar era relativamente limitada,

principalmente em relação aos professores e à influência de suas atitudes na aprendizagem dos alunos. De maneira geral, as pesquisas demonstraram que as atitudes discriminatórias e autoritárias por parte dos mestres têm interferido desfavoravelmente na aprendizagem, visto que os alunos tendem a valorizar um relacionamento amigável e caloroso com seus mestres. Na mesma linha, as pesquisas revelaram que as expectativas e atitudes dos pais também influenciam no rendimento escolar. Pois, suas atitudes democráticas se associam positivamente à realização educacional, enquanto que, os comportamentos de autoritarismo e rejeição se associam negativamente ao desempenho do educando.

Segundo a autora, três tipos de técnicas são mais frequentemente empregadas com crianças pequenas para mensurar as atitudes em relação à escola e ao professor. São elas, as técnicas de observação, de auto-relato e de projeção. A técnica de auto-relato favorece às crianças pequenas que falem sobre suas atitudes, enquanto as mais velhas são capazes de registrar através da escrita suas respostas. A técnica de observação permite uma inferência do comportamento e as técnicas projetivas incluem entre outros os testes de associação de palavras e de completamento de sentenças.

Ragazzi (1976) ressaltou ainda o crescimento do emprego das técnicas de observação e a aplicação de procedimentos mais analíticos proporcionando uma nova orientação no estudo do comportamento e das características do professor. Em seu estudo descreveu a consistência interna, a precisão e a validade de uma escala de atitude tipo Likert, face à matemática. Concluiu que pode ser aceita a possibilidade de se adequar, adaptar e aplicar essa escala em estudantes brasileiros.

Oliveira (1976) investigou a atitude do aluno na aprendizagem de língua estrangeira, enfocando que, dentro da concepção pedagógica, a atitude do aluno passou a ser objeto de cogitações e investigações por parte dos professores. Salientou ainda que não só as atitudes do aluno devem ser consideradas, mas também as atitudes dos professores, pais, administradores e da comunidade escolar em geral.

Orozimbo (1978) empregou a escala "*Minnesota Teacher Attitude Inventory*" (MTAI) com o objetivo de tornar disponível uma escala de atitudes, que diferenciasses, entre os professores de matemática, aqueles mais predispostos a manter bons relacionamentos com seus alunos.

Empregando o mesmo instrumento Toledo (1978) validou esta escala referente à atitude tradicionalista dos professores, indicando que a escala (MTAI) é homogênea e fidedigna.

principalmente em relação aos professores e à influência de suas atitudes na aprendizagem dos alunos. De maneira geral, as pesquisas demonstraram que as atitudes discriminatórias e autoritárias por parte dos mestres têm interferido desfavoravelmente na aprendizagem, visto que os alunos tendem a valorizar um relacionamento amigável e caloroso com seus mestres. Na mesma linha, as pesquisas revelaram que as expectativas e atitudes dos pais também influenciam no rendimento escolar. Pois, suas atitudes democráticas se associam positivamente à realização educacional, enquanto que, os comportamentos de autoritarismo e rejeição se associam negativamente ao desempenho do educando.

Segundo a autora, três tipos de técnicas são mais frequentemente empregadas com crianças pequenas para mensurar as atitudes em relação à escola e ao professor. São elas, as técnicas de observação, de auto-relato e de projeção. A técnica de auto-relato favorece às crianças pequenas que falem sobre suas atitudes, enquanto as mais velhas são capazes de registrar através da escrita suas respostas. A técnica de observação permite uma inferência do comportamento e as técnicas projetivas incluem entre outros os testes de associação de palavras e de completamento de sentenças.

Ragazzi (1976) ressaltou ainda o crescimento do emprego das técnicas de observação e a aplicação de procedimentos mais analíticos proporcionando uma nova orientação no estudo do comportamento e das características do professor. Em seu estudo descreveu a consistência interna, a precisão e a validade de uma escala de atitude tipo Likert, face à matemática. Concluiu que pode ser aceita a possibilidade de se adequar, adaptar e aplicar essa escala em estudantes brasileiros.

Oliveira (1976) investigou a atitude do aluno na aprendizagem de língua estrangeira, enfocando que, dentro da concepção pedagógica, a atitude do aluno passou a ser objeto de cogitações e investigações por parte dos professores. Salientou ainda que não só as atitudes do aluno devem ser consideradas, mas também as atitudes dos professores, pais, administradores e da comunidade escolar em geral.

Orozimbo (1978) empregou a escala "*Minnesota Teacher Attitude Inventory*" (MTAI) com o objetivo de tornar disponível uma escala de atitudes, que diferenciasses, entre os professores de matemática, aqueles mais predispostos a manter bons relacionamentos com seus alunos.

Empregando o mesmo instrumento Toledo (1978) validou esta escala referente à atitude tradicionalista dos professores, indicando que a escala (MTAI) é homogênea e fidedigna.

Caleffi (1978) construiu e validou um instrumento fidedigno para medir atitudes do professor. Neste estudo compôs duas escalas de atitudes: a Escala de Orientação Burocrática, composta por vinte e cinco itens, e a Escala de Orientação Profissional, composta por treze itens, concluindo que as escalas podem servir adequadamente como instrumentos de investigação das atitudes do professor em relação à orientação de papéis profissional e burocrático.

Drozdek (1990) elaborou e validou uma Escala para Medida da Percepção das Atitudes Facilitadoras do Professor (EMPAFP), que permite avaliar a percepção que o aluno apresenta das atitudes facilitadoras do professor, durante a relação estabelecida por ambos no processo de aprendizagem. Verificou após análise quantitativa e qualitativa, que o instrumento foi eficiente para captar as expectativas e as dificuldades das professoras nas suas relações com os alunos.

Klepsch (1979) utilizou a Técnica do Desenho do Professor para avaliar a atitude dos alunos em relação ao professor e comparou com duas escalas de atitude, a *Attitude Toward Learning Process Survey* e a *Attitude Toward Teacher Survey*. Seus resultados não mostraram correlações significantes entre esses instrumentos e o Desenho do Professor, nem com um escore combinado dessas duas escalas, para crianças de 3ª série.

Machado (1979), pesquisando a interação verbal professor-aluno, menciona que a atitude e expectativa do professor atraiu a atenção de muitos pesquisadores. Entre eles, destacou Silberman (1969) e Good e Brophy (1972) que demonstraram a influência da atitude do professor no comportamento dos alunos.

Segundo Yazlle (1980), há uma tendência dos pesquisadores em agrupar os contatos entre professor e aluno segundo o modelo monádico ou diádico. O primeiro centrado no produto final do processo de ensino-aprendizagem como medida da competência do professor e o outro, influenciado pela Psicologia, que analisava a relação professor-aluno bidirecionalmente e, portanto, considerando as atitudes e expectativas de ambos. Nestes trabalhos, expectativas em relação aos grupos a que pertencem os alunos, tais como a classe social e o ambiente familiar, são apontados muitas vezes como determinantes de certas atitudes discriminatórias do professor em relação a seus alunos.

Nesta linha, Barreto (1981), pesquisando as expectativas e atitudes das professoras em relação aos alunos, demonstrou o quanto estas estão condicionadas pela classe e sexo dos escolares. Assim o perfil dos maus alunos é composto, com maior frequência, pelas crianças de sexo masculino; por aquelas com características físicas de olhos, cabelos e tom de pele escuros; quanto à saúde, pelas doentias e fracas devido à má alimentação; quanto ao comportamento pelas crianças indisciplinadas, pelas pouco

participantes, pelas agressivas com os colegas e os professores; e por aquelas provenientes de lares desorganizados do ponto de vista econômico, emocional e social. Em última análise, a autora apontou o quanto as atitudes para com estes alunos são discriminatórias e o quanto elas interferem no rendimento escolar.

Em seu trabalho, Mariz (1982) investigou comportamentos, idéias, valores e atitudes das professoras em relação às crianças e verificou que as professoras consideram como determinantes do insucesso escolar o condicionamento sócio-econômico e cultural, pontuando algumas vezes a escassez de material pedagógico.

Kupfer (1982), ao abordar a relação professor-aluno, destacou o texto "*Profecias auto realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos*" de Rosenthal e Jacobson que mostra em que medida as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos funcionam como uma profecia educacional que se auto-realiza. Este artigo, descreve a pesquisa feita pelos autores em ambiente escolar em 1966. Os pesquisadores entregaram aos professores de 18 classes uma lista das crianças indicadas, aleatoriamente como academicamente aceleradas e, ao final do ano letivo, estas crianças apresentaram desenvolvimento intelectual de acordo com o esperado pelo professor. Desta forma, a ideologia da eficácia do ensino e a importância da atitude do professor para com o aluno não deveria ser vista como uma função meramente adaptativa. Nesta mesma pesquisa, o conceito do bom aluno, está associado a ser submisso, obediente, caprichoso e estudioso, entretanto este perfil ajusta-se mais facilmente às meninas do que aos meninos. Não é por acaso que encontramos no sexo masculino o maior número de encaminhamentos com problemas de aprendizagem. A autora revelou a incoerência existente aí, pois, para que se possa conhecer, é necessário um *quantum* de agressividade sadia, confundida, muitas vezes, por um bombardeio ideológico dos meios de comunicação que exalta o violento destrutivo como modelo masculino positivo. Portanto, considera que muitos meninos constroem "problemas de aprendizagem" que denomina como reativos, denunciando com sua "não aprendizagem" a situação confusa na qual estão instalados.

Desta forma, ao destacarmos a importância das relações interpessoais no desenvolvimento afetivo, social e intelectual, percebemos como, ao longo da vida, tanto as primeiras atitudes da família em relação à criança, como as posteriores vividas na escola, adquirem significação, tornando-se forma de alimentação afetiva, essenciais à inteligência e à afetividade. Sendo a vida do ser humano uma sucessão de momentos afetivos e/ou cognitivos (e estes guardam entre si uma forte dependência), justifica-se o destaque dado à afetividade e às relações interpessoais dentro das ações pedagógicas, a

saber, a relação mais dual e duradoura que se estabelece entre a criança e seu professor, como também, o conseqüente empenho de vários autores na busca de instrumentos cada vez mais precisos para analisar esta relação. Compreender o caminho dessas interações pode significar uma mudança de perspectiva na abordagem dos problemas de aprendizagem.

Nesta mesma linha, Grünspun (1976) afirmou que os principais distúrbios de conduta escolar referem-se à instabilidade escolar e ao insuficiente rendimento escolar. São freqüentes nas crianças que se esforçam, mas não conseguem corresponder ao que é exigido do seu grupo e falham totalmente na aprendizagem escolar. Nestas se enquadram as crianças com distúrbios emocionais e insuficiência intelectual.

Duarte (1992) destaca como a grande maioria dos casos de desadaptação escolar ocorrem com maior freqüência na fase de latência, coincidindo com o início da alfabetização. O não aprender surge em termos de produção acadêmica afetando o rendimento escolar e as exigências dos pais, frente a esta produção, intensificam a ansiedade, o medo, a agressividade, a depressão e o isolamento entre outros sintomas.

As dificuldades, que as crianças apresentam em sua escolarização, variam em função de sua causa, complexidade e conseqüências. De acordo com Penteado (1980), estas dificuldades aparecem no domínio de diferentes conteúdos, podem se relacionar à dificuldade de raciocínio e abstração, ausência de hábitos de estudos, dificuldades específicas de aprendizagem, questões emocionais causadas por traumas e/ou bloqueios, problemas de relacionamento professor-aluno, falta de motivação e limitação intelectual causada por retardo mental e problemas cerebrais, dificuldade de concentração e outros.

Podemos assim perceber que as causas que conduzem aos problemas de aprendizagem são genéricas, o que torna ainda mais relevante a interação professor-aluno. Neste sentido, a autora oportunamente ressaltou que o termo "dificuldades escolares" pode conduzir a rotulações impróprias, já que na sua maioria são crianças passíveis de recuperação, a partir de processos e métodos desenvolvidos pela própria escola e pelos próprios professores, assessorados por especialistas. Inicialmente o professor deve conhecer as diferenças individuais e a identidade de seu aluno adequando suas expectativas e atitudes à prática educacional e, ainda, percebendo como esta interação fornece subsídios para uma avaliação mais precisa das dificuldades escolares.

Ao discutirmos os problemas de aprendizagem devemos percebê-los como algo dinâmico, um sintoma no funcionamento global do sujeito. Duarte (1986), ao tratar da questão do normal e do patológico nos problemas de aprendizagem, destacou que, para compreendermos o sintoma de uma criança com queixa escolar, devemos situá-lo no

quadro da estrutura mental, inserida no desenvolvimento maturacional, orgânico e ambiental.

Entre as crianças que apresentam dificuldades escolares encontramos com frequência comportamentos discrepantes que caracterizam as crianças como hiperativas, devido a uma intolerância primitiva na organização do pensamento e frente às frustrações (Domingues, 1989, *apud* Souza, 1993), ou apáticas frente à realidade, sem desejo, interesse ou curiosidade em descobrir o mundo que as cerca. Nesta linha, Bigarella e Barbosa (1983) afirmaram que crianças com este comportamento evitam a situação de conflito, que revelaria a sua baixa auto-estima.

Alencar (1982) afirma que o auto-conceito do aluno é uma variável que tem influência no aproveitamento acadêmico, na motivação para o estudo e em seu comportamento na sala de aula.

"É a partir de suas experiências de sucesso ou fracasso, das atitudes e comportamentos de seus pais, professores e colegas em relação a si mesma, na medida em que é aceita ou rejeitada, recebe críticas ou elogios, que a criança vai estruturando um conceito de si..." (p. 144).

Souza (1993) buscou enfatizar a importância dos vínculos afetivos na aprendizagem humana e o quanto as dificuldades escolares, devem ser vistas como um sintoma de uma ampla rede de relações que está comprometida. Empregando a Entrevista Familiar Diagnóstica demonstrou como a aprendizagem e as relações familiares estão intimamente relacionadas e apontou a importância da compreensão da psicodinâmica do grupo familiar para o entendimento da individualidade da criança. Em sua pesquisa, as crianças com inibição intelectual revelaram fantasias de abandono e solidão, como também um alto nível de exigência interna, associado a pais pouco continentais, já que estes se encontram absorvidos por suas próprias necessidades. Desta forma, estas crianças apresentam uma atitude de evasão no jogo e em outras situações de dificuldade, como também em relação ao pensamento e à aprendizagem, na qual está subjacente o pressuposto que conhecer é algo perigoso e conseqüentemente deve ser evitado.

Deste modo, independentemente do comportamento que elegem, as crianças conseguem esquivar-se de situações que podem ferir a sua auto-estima. Concordamos que a natureza da interação e das atitudes com o outro, desde o ambiente familiar (mãe, pai e irmãos) até o ambiente escolar (professor-colegas), é indicativa tanto de uma melhor ou pior adaptação como de uma aceitação das exigências do mundo externo.

Não poderíamos deixar de destacar neste momento a necessidade de uma formação mais completa do professor que atua diretamente com a criança e que, muitas vezes, por sentir-se solitário nesta jornada, estabelece entre si e a criança um obstáculo, afastando a possibilidade de um conhecimento mais íntimo. Além disto, com esta atitude impede que esta relação aconteça e se exime da responsabilidade do fracasso escolar de seus alunos aumentando a dificuldade do aluno em aprender. Leite (1993) realizou um levantamento junto aos educadores da rede de ensino público do Estado de São Paulo demonstrando que a tendência dos educadores era explicar o fracasso escolar através dos fatores intrínsecos ao aluno. As quatro categorias mais citadas pelos educadores da região como causa do fracasso, em ordem decrescente foram: QI baixo, subnutrição, imaturidade e problemas emocionais, raramente os fatores intraescolares foram apontados como possíveis determinantes do processo.

Pode-se dizer que algumas atitudes dos pais na família e dos educadores na escola parecem ser uma defesa frente aos sentimentos de impotência diante da natureza de seus filhos e alunos. O importante é que o trabalho com estas crianças encontre um lugar na própria experiência humana.

Em segundo lugar, mas nem por isto menos relevante, colocamos a importância da boa formação e atuação do psicólogo escolar no processo educativo. Em recente trabalho, Panutti (1993) sugeriu uma mudança na perspectiva do trabalho deste profissional, ou seja, um enfoque clínico institucional bastante pertinente. Desta forma, discute que o objeto de trabalho do psicólogo escolar não é somente a educação, mas sim as relações intersubjetivas das pessoas que estão envolvidas no processo educativo de qualquer escola.

É fundamental, por esta razão, considerar o indivíduo dentro de um sistema de relações interpessoais. Apesar do reconhecimento crescente da importância das relações entre a mãe e a criança, esposo e esposa, professor e aluno, e as que têm lugar entre os membros de um grupo familiar e escolar, há poucas técnicas projetivas que se dispõem ao estudo destas, em particular no que diz respeito às relações escolares (Klepsch e Logie, 1984).

Nesta linha, enfocando especificamente as relações escolares e percebendo a importância das atitudes na relação professor-aluno para o aprendizado, interessamo-nos em buscar um instrumento que pudesse avaliá-las.

Cook e Sellitz (1964) após a análise de diversos instrumentos, estabeleceram cinco categorias de medidas de atitudes a saber: 1) Auto-relatos de crenças, sentimentos, comportamentos, etc, 2) Comportamento manifesto observado em relação a um objeto,

3) Desempenho em tarefas objetivas, 4) Inferências geradas por reações fisiológicas a objetos de atitudes ou de suas representações e 5) Reações ou interpretações a estímulos parcialmente estruturados, como as técnicas projetivas.

Nesta última categoria, embora não haja a tentativa de disfarçar a referência ao objeto da atitude, o sujeito não expõe suas ações diretamente, pois solicita-se a ele descrever uma cena, o caráter, ou comportamento de uma terceira pessoa.

É nossa intenção investigar como a atitude que o aluno tem em relação ao professor se reflete nos seus desenhos e indicar o quanto esta favorece ou não o rendimento escolar do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, acreditamos que as interações sociais presentes na sala de aula são primordiais para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social do indivíduo. Vemos, assim, que é fundamental a participação do professor e o estabelecimento de uma relação sadia deste com seu aluno na formação da atitude frente à aprendizagem e portanto na construção do conhecimento.

C - O DESENHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO

O desenho é uma das formas mais claras para estabelecer um rapport rápido, fácil e agradável com as crianças. Nesta faixa etária elas desenharam para sua própria satisfação. Entre os temas mais frequentes estão o desenho de casas, árvores, grama, sol e pessoas. Segundo Di Leo (1985)

"estes temas são vistos em crianças de todas as terras e culturas e atestam a universalidade básica da mente e dos sentimentos"
(p.45).

O desenho se apresenta como um dos meios privilegiados de comunicação que a criança dispõe para se expressar. Desenhando ou brincando, a criança se revela, expressa os sentimentos, a capacidade intelectual, a atitude perceptiva, o gosto estético e o desenvolvimento físico e social (Lowenfeld, 1976).

Desenhar é uma atividade criadora que implica em alguma capacidade de pensamento simbólico. Pode ser ou não acompanhada de verbalizações e apresenta aspectos de rastreamento de seu significado como o poder expressivo das cores, as proporções, a distribuição na folha de papel, a seqüência de composição, o tipo de traçado, as hesitações e as omissões.

O gesto gráfico, a maneira como a criança trata a superfície branca e a escolha das formas e das cores exprimem certos elementos do seu estado emocional. O estilo geral da configuração reflete a visão infantil do mundo, portanto o valor projetivo propriamente dito. O desenho revela o temperamento infantil e as reações emocionais (Anzieu, 1960).

Ao desenhar a criança permite aos psicólogos e educadores, entre outros profissionais, a análise de suas possibilidades de coordenação das aquisições de ordem sensório-motora, afetiva e intelectual (Feuerhahn, 1985).

O desenho é um dos meios de se entrar em contato com a criança, podendo ser considerado como mediador nas relações que com ela se estabelece (Winnicott, 1984).

O emprego do desenho é amplamente difundido. O primeiro trabalho sobre o desenho infantil foi publicado em 1857 por Ruskin (Read, 1949) e Ricci publicou em 1887 "A arte da criança", primeira coleção de desenhos infantis. (Goodenough, 1926).

A técnica empregada para avaliar a personalidade especificamente através do Desenho da Figura Humana teve sua origem em 1926, com o teste de Goodenough

(*Draw a Man Test*), proposto como um instrumento de medida da inteligência, que foi posteriormente desenvolvido para análise da personalidade por Machover (1949).

O Desenho da Figura Humana (DFH), como veículo de projeção tem por base o conceito de imagem corporal, que já foi descrito por vários autores de diversas maneiras. É considerado por Lourenção van Kolck (1966) como reflexo da autopercepção.

Schilder (1932) foi o primeiro a revelar que a criança ao desenhar a figura humana reflete o seu conhecimento e sua expressão sensória da imagem corporal. No início do século XX, o termo esquema corporal foi empregado pela primeira vez por Bonnier em 1904 (apud Cariola, 1983) e até hoje é considerado objeto de estudo por psicólogos e psiquiatras. Difundido como um bom instrumento na avaliação da personalidade, o desenho passou a ser empregado largamente com finalidades clínicas.

Machover (1949) sistematizou a utilização do Desenho da Figura Humana (*Draw a Person Test* ou *Human Figure Drawing*) como técnica projetiva. Em termos de organização, o teste consiste no desenho de uma figura humana e de outra do sexo oposto ao da primeira desenhada, seguidos de um inquérito complementar. Esta autora considerou que a folha representa o meio ambiente e a figura desenhada, o sujeito que desenha. Analisou os aspectos gerais e de conteúdo do desenho, mantendo o significado funcional das diferentes partes do corpo humano, considerando-os sempre em conjunto, em função da idade.

Koppitz, em 1960, elaborou uma escala composta pelos indicadores mais sensíveis para diagnosticar os distúrbios emocionais. Segundo a autora o desenho é um tipo de manifestação passível de análise: "*pode-se analisar o DFH para determinar estruturas e sinais e também conteúdo e significado*" (Koppitz, 1973, p. 99).

Da mesma forma, Hammer (1981) também considerou o desenho como uma via para expressão das perturbações emocionais.

Koppitz (1971), empregando o Bender, o WISC e o Desenho da Figura Humana (DFH), enumera as patologias apresentadas pelas crianças que demonstram dificuldades escolares.

Koppitz (1973) analisando as atitudes que as crianças têm em relação a sua família refletidas no DFH, observou que as crianças dificilmente expressam suas atitudes hostis por palavras, mas podem expressá-las através dos desenhos. Segundo a autora, há três classes diferentes de desenho que revelam as atitudes positivas e negativas da criança para com sua família. São: a) os desenhos espontâneos, b) os DFH, e c) os Desenhos da Família.

A Técnica do Desenho da Família revela a atitude da criança para com outros membros de sua família e a percepção de seu papel dentro dela. As relações familiares se expressam através do tamanho, omissões, substituições ou aumento de tamanho das figuras ou parte delas, em sua opinião, revela a atitude da criança. Tanto os DFH como os Desenhos da Família podem ser usados na avaliação e na compreensão da própria criança e de suas relações interpessoais.

“Uma criança pode, às vezes, revelar nos DFH, sentimentos que não poderiam ou deveriam expressar com palavras. E porque os DFH refletem, ao mesmo tempo atitudes e preocupações conscientes e inconscientes, o processo de confecção do DFH pode ser muito terapêutico. Permite à criança expressar ansiedades e muitos conflitos de maneira construtiva e que não representa uma ameaça para ela ... “
(Koppitz, 1973, p.183).

Desta forma, cada vez mais a técnica do desenho se difundiu nos meios clínicos, foi sendo empregada nos diagnósticos e considerada como um bom instrumento na avaliação da personalidade. Neste sentido, Lourenção van Kolck (1984) afirmou que o desenho, é uma condição ótima para a projeção da personalidade, pois possibilita a manifestação mais direta de aspectos que o sujeito não tem conhecimento, não quer ou não pode revelar no momento, isto é, aspectos mais profundos e inconscientes.

O desenho, portanto, é uma técnica que permite aos sujeitos reviver os afetos e por isso encontramos presente nestas produções uma semelhança profunda com o mecanismo de trabalho dos sonhos: dramatização, condensação e deslocamento. Fazendo uma comparação do desenho com o sonho Mèredieu (1988) afirma que ambos recorrem a uma simbologia complexa e participam de dois níveis de expressão, um consciente e mais ou menos intencional e o outro inconsciente.

Alves (1986) fez um levantamento histórico da utilização do desenho como instrumento de diagnóstico psicológico no Brasil e ressaltou o forte interesse pelo uso dos desenhos. Entre as Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e Livre Docência empregando o Desenho da Figura Humana, esta autora apontou que:

“Os Indicadores Emocionais de Koppitz (1968) foram utilizados por Celli (1974 e 1978) com crianças surdas e normais e com escolares atípicos (poliomielíticos, diabéticos, surdos e cardiopátas); Andrade (1979) com crianças de dois níveis sócio econômicos; Rosamilha (1978) com escolares repetentes e não

repetentes; Campos (1979) relacionando à ausência paterna; Cariola (1983) em relação ao rendimento escolar; e Jaehn (1985) estudando a importância do jogo sócio dramático para a adaptação escolar." (Alves, 1986, p. 8)

Atualizando este levantamento encontramos os trabalhos de Duarte (1986) investigando a relação entre os aspectos emocionais e o rendimento escolar; Herzberg (1986) estudando a personalidade de gestantes; Pizzinatto (1987) analisando a obesidade em crianças; Medeiros (1988) em relação à personalidade de mulheres em idade avançada; Sarti (1988) em relação às condições maturacionais e emocionais de crianças hospitalizadas; Barbosa (1989) com mulheres mastectomizadas por câncer de mama; Souza (1989) pesquisando indicadores de agressividade em grupos culturalmente diferenciados; Wierman (1990) com pacientes encaminhados para o atendimento em Psicoterapia Breve; Herzberg (1993) com mulheres gestantes.

Desta forma, percebemos que há anos o uso do desenho como instrumento de diagnóstico psicológico continua sendo largamente empregado. Vários pesquisadores recorrem a esta técnica projetiva motivando crianças, adolescentes ou adultos em busca do estudo dos mais variados temas.

Tendo em vista as relações escolares e sendo a vida escolar uma parte importante na vida da criança, cabe aos psicólogos ampliar o uso do desenho como instrumento nesta área, tanto no auxílio do diagnóstico como da intervenção junto aos sujeitos que por algum motivo vêm sendo impossibilitados de usufruir integralmente desta experiência.

D - A TÉCNICA DO DESENHO DO PROFESSOR

Ressaltando a importância da relação professor-aluno na aprendizagem e para conhecer melhor esse modelo vincular, empregaremos a técnica projetiva gráfica do Desenho do Professor (*Draw a Teacher* = DAT), proposto por Klepsch (1979). Convém ressaltarmos que a fim de evitarmos possíveis equívocos com o *Differential Aptitude Test* = DAT, que é um teste de aptidões específicas, estaremos empregando para a Técnica do Desenho do Professor a sigla DDP.

Embora o Desenho da Figura Humana possa ser empregado no estudo de vários aspectos da personalidade, nosso interesse recentemente centrou-se no uso da técnica do Desenho do Professor como medida das atitudes do aluno para com seu professor na tentativa de melhor compreender o desempenho dos mesmos na situação escolar. A hipótese básica é de que a criança projeta suas atitudes em relação ao professor nos seus desenhos e, dependendo da natureza destas, as atitudes interferirão de maneira mais ou menos favorável nos aspectos emocionais do aluno e, conseqüentemente, em seu rendimento escolar.

Na revisão da literatura encontramos o trabalho de Welch, Flannigan e Rave (1971) que emprega a técnica do Desenho do Professor, obtido com crianças de escolas públicas e paroquiais do jardim da infância até a sexta série. A partir da análise dos desenhos os autores apresentaram as seguintes conclusões:

- 1) As crianças do jardim da infância tendiam a se identificar com um adulto do mesmo sexo, sendo que os meninos desenhavam os professores, se estes estivessem disponíveis, enquanto as meninas desenhavam as professoras;
- 2) Os meninos tendiam a demonstrar mais agressividade em seus desenhos;
- 3) A quantidade de agressividade para ambos os sexos crescia à medida que aumentava o nível escolar.

Entretanto os autores não especificaram quais critérios foram considerados para avaliar a agressividade.

Klepsch (1979) realizou um estudo de validação para a Técnica do Desenho do Professor, utilizando uma amostra de 132 crianças de 3ª série. Solicitou o desenho de uma pessoa e posteriormente o desenho do professor, pretendendo determinar através da diferença entre os dois desenhos que aspectos refletiam atitudes em relação ao professor. Klepsch utilizou um sistema de escore ponderado adaptado da pesquisa de Engles e Suppes (1970) para o Desenho da Figura Humana. Dos vinte e sete itens propostos pelas

autoras utilizou apenas treze indicadores para analisar os desenhos da Figura Humana e do Professor.

Klepsch (id) propõe os seguintes indicadores para análise dos desenhos (DFH e DDP):

- 1) Braços levantados;
- 2) Equilíbrio;
- 3) Sombreamento do corpo;
- 4) Centralização;
- 5) Sombreamento do cabelo;
- 6) Proporção cabeça/corpo;
- 7) Humor, tema, ou movimento;
- 8) Omissão de braços;
- 9) Omissão de pernas;
- 10) Presença de dentes;
- 11) Rasuras;
- 12) Tamanho da figura;
- 13) Sorriso.

Ele empregou um sistema de escore ponderado, onde cada indicador é classificado de acordo com seu poder preditivo e não simplesmente como presente ou ausente. Por exemplo, a presença de dentes tem escore 4 e a omissão de mãos tem escore 2. O autor atribuiu pontos somente aos indicadores que estavam presentes no Desenho do Professor e não no da Figura Humana. Desta forma, um indicador presente de forma exclusiva na figura do professor, deveria representar uma atitude em relação ao professor.

Em sua pesquisa, na maioria dos desenhos o professor foi representado diferentemente da pessoa. Klepsch considera que o Desenho da Figura Humana reflete a personalidade do desenhista, enquanto o Desenho do Professor reflete uma atitude em relação ao professor. Na sua pesquisa, menos de dois por cento das crianças da amostra fizeram as duas figuras de forma idêntica. O autor demonstrou que, na melhor das hipóteses, vinte por cento da variância do instrumento poderia ser atribuída a traços da personalidade, permanecendo inexplicada mais de oitenta por cento da variância.

Klepsch e Logie (1984) estenderam o estudo da percepção das crianças em relação a outras pessoas, como médicos e dentistas. Na mesma linha, Phillips (apud Klepsch e Logie, 1984) pesquisou o desenho de um médico e de uma enfermeira em relação à saúde e à doença. Symington e Spurling (1990) pesquisaram o desenho do cientista em crianças.

Muniz (1987) apontou o valor dos vínculos afetivos na aprendizagem humana como obstáculo ou possibilidade para que a aprendizagem aconteça. Mobilizada pelo tema, propõe a técnica projetiva gráfica do par educativo, na qual solicita o desenho de "*alguém que aprende e alguém que ensina, em qualquer situação*". O teste é uma variação do teste de "duas pessoas" e procura obter dados sobre a cena vincular professor aluno, procurando definir o clima emocional característico de cada caso.

Kutnick (apud Klepsch, 1979) realizou uma pesquisa da percepção das crianças sobre a escola. Solicitou às crianças um desenho da sua classe com pessoas nela. Observou que aos seis anos de idade mais de 90% das crianças desenharam seu professor, mas apenas 22% o perceberam como figura de autoridade. Já aos nove anos de idade entre 85% das crianças que desenharam seu professor, 60% o perceberam como figura de autoridade. O autor concluiu que os desenhos ajudam na compreensão social do professor e do aluno na escola.

Com um tema bastante relacionado a este, destacamos o trabalho de Duarte (1992) que, empregando a Técnica do Desenho Cinético da Escola (KSD), verificou como escolares através do desenho, expressam suas percepções sobre eles próprios e sobre as interações dinâmicas entre eles e o professor e entre eles e os colegas no ambiente escolar. Em seus resultados constata que: 1) a presença do desenho do professor mostra uma elevação na passagem da primeira para a segunda série, que a partir daí torna-se praticamente constante; 2) quanto mais a criança se desenha num tamanho considerado médio, mas desenha o professor no tamanho médio e 3) as crianças não mostram uma forte tendência de colocar o professor em uma atividade acadêmica. Desta forma, conclui que o maior envolvimento da criança não está centrado na figura do professor, embora seja ele importante na experiência escolar. Além disto, menciona que o KSD permite interpretações baseadas na teoria psicanalítica e nos estudos sobre o desenvolvimento do grafismo, podendo ser utilizado como instrumento auxiliar diagnóstico em situação escolar.

Através do levantamento bibliográfico, compreendendo o período de 1974 a 1993, referente à relação professor-aluno encontramos, entre os setenta e três estudos identificados apenas um que também empregou o mesmo instrumento desta pesquisa.

Nesse trabalho, Lunenburg (1986) aplicou o DDP em 131 crianças de quarta à sexta série do primeiro grau e constatou que: 1) os meninos projetam mais sentimentos negativos em seus professores do que as meninas; 2) que as crianças projetam mais sentimentos negativos em professores do sexo masculino do que do feminino; e 3) as crianças à medida que crescem e avançam nas séries escolares, tendem a projetar mais sentimentos negativos em relação à figura do professor. No entanto, não especifica como avaliou estes sentimentos negativos.

II - OBJETIVOS

O objetivo da presente pesquisa foi avaliar e compreender as atitudes dos alunos em relação ao professor, tentando relacioná-las ao desempenho escolar dos sujeitos através da Técnica do Desenho do Professor, proposto por Klepsch (1979).

Optamos por trabalhar com crianças de primeira a quarta série do primeiro grau, em especial, porque é nas séries iniciais que elas apresentam suas primeiras dificuldades escolares e também, porque têm em geral um único professor, ou pelo menos, apenas um com o qual passam a maior parte do tempo que estão na escola.

A análise dos desenhos obtidos será realizada tendo por base o referencial proposto por Klepsch (1979).

Os objetivos deste estudo foram:

- 1) Verificar se há diferenças na realização do teste em função do sexo do aluno;
- 2) Verificar se há diferenças na realização do teste em função da série;
- 3) Verificar se há diferenças na realização do teste quanto ao tipo de escola pública ou particular;
- 4) Verificar se há diferenças entre os Desenhos da Figura Humana e o Desenho do Professor;
- 5) Verificar se há relação entre o Desenho do Professor e o desempenho escolar dos sujeitos.

III - MÉTODO

A - SUJEITOS

A amostra foi composta de 293 sujeitos, alunos da 1ª à 4ª série do 1º grau, de duas escolas particulares e uma escola da Rede Pública, com idades variando entre 7 anos e 15 anos e 7 meses. Procurou-se garantir na amostra um mínimo de 30 sujeitos de cada sexo por série escolar em função destas duas variáveis. A distribuição dos sujeitos por escolaridade e sexo encontra-se na Tabela 1 e a distribuição por idade e sexo é apresentada na Tabela 2.

Tabela 1. Distribuição dos sujeitos por série e sexo.

Série	Sexo		Total
	Fem.	Masc.	
1ª	41	36	77
2ª	36	33	69
3ª	42	35	77
4ª	36	34	70
Total	155	138	293

A amostra foi subdividida em três grupos, em função do desempenho escolar: desempenho insatisfatório (DI), desempenho médio (DM) e desempenho bom (DB). A Tabela 3 mostra a composição da amostra em termos de desempenho escolar, escolaridade e sexo.

Tabela 2. Distribuição dos sujeitos por idade e sexo.

Idade (anos)	Sexo		Total
	Fem.	Masc.	
7	35	31	66
8	29	24	53
9	36	31	67
10	34	30	64
11	13	15	28
12	4	3	7
13	1	4	5
14	0	0	0
15	3	0	3
Total	155	138	293

A determinação do desempenho escolar foi feita com base nas indicações das professoras de classes, levando em conta os seguintes aspectos: notas de aproveitamento, comportamento em sala de aula, participação, interesse e motivação pelas atividades, dificuldades em algumas áreas específicas do desempenho escolar. Este critério, embora possa parecer um tanto quanto subjetivo, traz a possibilidade de se considerar o aluno mais globalmente, pois a avaliação é realizada pela própria professora que acompanha a sala e é ela a responsável pelo processo de aprendizagem destes sujeitos. Além disto, outros autores utilizaram esse critério em seus estudos, entre os quais destacamos Harris e King (1982), Hoge (1983), Holdaway e Jensen (1983), Barreto (1981), Gerber *et al.* (1986), Marturano (1986), Sharpley e Edgar (1986) e Duarte (1992).

Tabela 3. Distribuição dos sujeitos por desempenho escolar (DE), série e sexo.

Escolar. (série)	Sexo						Total		
	Feminino			Masculino					
	DI	DM	DB	DI	DM	DB	DI	DM	DB
1ª	5	8	28	3	15	18	8	23	46
2ª	2	9	25	6	13	14	8	22	39
3ª	5	17	20	5	15	15	10	32	35
4ª	2	15	19	7	13	14	9	28	33
Total	14	49	92	21	56	61	35	105	153

Em função das características dos alunos que freqüentam as escolas neste estudo o nível sócio-econômico pode ser considerado entre médio e médio-alto e foi estabelecido a partir da unidade educacional frequentada pelo aluno, sua localização e os dados fornecidos pela própria escola.

As três escolas estão localizadas em duas regiões do Município de São Paulo (Sul e Oeste) e foram denominadas A (escola particular, religiosa, com proposta de ensino tradicional), B (escola pública, com proposta de ensino tradicional) e C (escola particular, com proposta de ensino construtivista). A distribuição da amostra por série e escola é apresentada na Tabela 4 e na Tabela 5, a distribuição por série, escola e desempenho escolar.

Tabela 4. Distribuição dos sujeitos por série e escola.

Escolar. (série)	Escola			Total
	A	B	C	
1ª	30	25	22	77
2ª	24	21	24	69
3ª	29	23	25	77
4ª	30	21	19	70
Total	113	90	90	293

Tabela 5. Distribuição dos sujeitos por desempenho escolar (DE), série e escola.

Escolar. (série)	Escola								
	A			B			C		
	DI	DM	DB	DI	DM	DB	DI	DM	DB
1ª	-	8	22	6	11	8	2	4	16
2ª	1	11	12	4	3	14	3	8	13
3ª	4	13	12	3	9	11	3	10	12
4ª	-	13	17	4	10	7	5	5	9
Total	5	45	63	17	33	40	13	27	50

B - MATERIAL

Os instrumentos utilizados foram o Teste do Desenho da Figura Humana e o Desenho do Professor (DDP), segundo as instruções sugeridas por Machover (1949) e Klepsch (1979) respectivamente. Os desenhos foram solicitados na seqüência apresentada a seguir e as instruções utilizadas foram:

- 1) "Desenhem uma pessoa"
- 2) "Desenhem uma pessoa do sexo oposto".
- 3) "Eu gostaria que vocês fizessem o desenho de um professor ou uma professora. Faça o desenho de uma figura de corpo inteiro".
Se a criança fizer alguma pergunta específica, basta que o examinador repita as instruções ou diga à criança para fazer seu desenho da melhor forma possível.

O material utilizado constou de:

- 1) três folhas de papel sulfite branco, tamanho ofício sem pauta;
- 2) lápis grafite B para os dois desenhos da figura humana;
- 3) borracha;
- 4) para o DDP um conjunto de doze lápis coloridos: azul-claro, azul-escuro, marrom-claro, marrom-escuro, verde-claro, verde-escuro, laranja, amarelo, vermelho, rosa, preto e cinza.

C - PROCEDIMENTO

As aplicações foram realizadas no 4º bimestre do ano letivo de 1992, foram coletivas e realizadas na própria sala de aula dos sujeitos, de acordo com o horário combinado previamente e permitido pela direção das escolas. As aplicações foram conduzidas pela própria pesquisadora e na ausência da professora da classe.

Os testes foram aplicados coletivamente, por esta razão solicitou-se às crianças que, no final de cada desenho, escrevessem no verso da folha de papel: o próprio nome, a data de nascimento, o nome da escola e a série que estavam cursando. No desenho da Figura Humana foi solicitado que identificassem o sexo do desenho e no desenho do professor que colocassem o nome do professor ou professora representada. Logo após estas identificações cada criança guardava seu desenho embaixo da carteira, enquanto os outros terminavam.

De uma forma geral, em todas as aplicações foi possível manter um clima calmo e agradável para a realização dos testes psicológicos, pois as professoras só retornavam à sala quando solicitadas. Também foi possível contar com a colaboração das escolas, já que os horários cedidos eram de aula, o que contribuiu para controlar os ruídos provenientes do pátio e corredores. Dentro da sala de aula, procurou-se ainda controlar as verbalizações dos sujeitos durante a realização dos desenhos.

A avaliação do DDP foi realizada pela própria pesquisadora e discutida com a orientadora da presente pesquisa.

D - AVALIAÇÃO DO DDP

Os desenhos realizados pelos sujeitos foram avaliados tendo por base os treze itens propostos por Klepsch (1979). Este sistema de avaliação verifica se um indicador está presente no mesmo grau em ambos os desenhos. O autor atribuiu pontos aos indicadores que estivessem presentes somente no desenho do professor (e não no da figura humana) pois um indicador presente de forma exclusiva na figura do professor deveria representar uma atitude em relação a este.

O uso de cores embora tenha sido empregado no desenho do professor não foi analisado nesta pesquisa, pois isto implicaria em trabalhar com outras variáveis não previstas no sistema de avaliação sugerido por Klepsch.

Os critérios de avaliação propostos por Klepsch são apresentados à seguir:

1. *Braços levantados*: Um crivo de avaliação transparente foi dividido em quadrantes. Os quadrantes da parte inferior foram divididos ao meio por um ângulo de 45 graus a partir do centro. O centro do crivo deve ser colocado na base do pescoço da figura desenhada. O braço será avaliado como levantado quando a parte do braço acima do cotovelo estiver acima da linha diagonal, exceto quando as mãos estiverem no quadril (vide Figura 5.3 no Anexo I). A pontuação será:

- 4- se os braços estiverem abaixados;
- 2- se um braço estiver levantado;
- 0- se ambos estiverem levantados. (A pontuação foi considerada zero quando os braços estavam ausentes).

2. *Equilíbrio*: Um outro crivo foi dividido em 4 partes, com os quadrantes superiores divididos com linhas formando um ângulo de 30 graus em relação à vertical. O centro do crivo é colocado nos pés da figura (vide Figuras 9.1 e 9.3 no Anexo I). A pontuação será:

- 2- se a figura estiver dentro dos 30 graus em relação ao eixo vertical;
- 0- se a figura estiver fora.

3. *Sombreamento do corpo*: Sombreamento das roupas, incluindo qualquer linha ou manchas nas roupas sugerindo desenhos ou decoração mas, não incluindo indicações de botões, cintos ou gravatas. Entretanto, gravatas sombreadas foram computadas. O

sombreamento geralmente refere-se a um rabisco, usado para preencher uma área, colorindo ou escurecendo uma camisa ou iluminando o contorno do corpo. A pontuação será:

- 4- se não houver sombreado;
- 2- se as roupas forem sombreadas;
- 0- se grandes partes do corpo forem sombreadas (cabelos sombreados não foram incluídos)

4. *Centralização*: Um terceiro crivo de avaliação foi dividido em quatro partes iguais na vertical e em três partes na horizontal. (Vide Figuras 5.1 e 5.2 no Anexo I, como exemplo de desenhos não centralizados.) Colocando-se o crivo sobre o desenho, a pontuação será:

- A.
 - 4- se os pés estiverem abaixo da linha média horizontal;
 - 2- se os pés estiverem acima da linha média horizontal, mas não acima da linha horizontal superior;
 - 0- se os pés estiverem acima da linha horizontal superior.
- B.
 - 4- se mais da metade do corpo estiver na posição central em relação à vertical
 - 2- se mais da metade do corpo estiver na porção direita;
 - 0- se mais da metade do corpo estiver na porção esquerda.

A pontuação total da centralização será obtida somando os pontos de A e B.

5. *Sombreamento do cabelo*: A pontuação será:

- 4- se houver linhas individuais para indicar o contorno do cabelo, sem preenchimento;
- 2- se a área estiver escurecida sem mostrar fios de cabelos individuais ou se um chapéu esconder os cabelos;
- 0- se não houver indicação de cabelo.

6. *Proporção cabeça-corpo*: A pontuação será:

- 4- se a altura da cabeça for menor do que $1/5$ da altura de toda figura ou maior do que $1/8$ da altura da figura;

2- se o tamanho da cabeça for maior ou igual a $1/5$ da altura da figura;

0- se o tamanho da cabeça for menor ou igual a $1/8$ da altura da figura.

7. Humor, tema ou movimento: O humor refere-se a uma característica do desenho que poderá ser considerado engraçado, como uma dama com uma garrafa emitindo um "hic". O tema refere-se à inclusão de objetos ou de fundo além das roupas, chapéu e corpo, como um objeto na mão. O movimento refere-se a qualquer postura corporal retratando claramente uma ação como correr, andar ou chutar uma bola. A pontuação será:

2- se qualquer um destes três estiver presente;

0- se nenhum deles estiver presente.

8. Omissão de braços: A pontuação será:

6- se os braços e as mãos estiverem presentes;

4- se uma ou ambas as mãos não estiverem presentes; mas escondidas atrás das costas ou nos bolsos;

2- se as mãos não estiverem presentes, mesmo que o lugar onde as mãos deveriam estar seja visível;

0- se os braços não estiverem presentes. As mãos são definidas como qualquer tentativa de indicação de dedos, ou se forem representados braços com um tipo específico de finalização.

9. Omissão das pernas: A pontuação será:

4- se ambas estiverem presentes ou cobertas por um vestido longo;

2- se um pé ou ambos estiverem ausentes;

0- se uma perna ou ambas e se um pé ou ambos estiverem ausentes. A ausência de pés refere-se àquelas pernas que são retratadas até a área do tornozelo, mas nenhuma tentativa foi feita, para desenhar um alargamento ou uma linha de delineamento para indicar os pés.

10. Presença de dentes: Os dentes podem ser indicados por linhas atravessadas na boca. A pontuação será:

4- se os dentes estiverem ausentes;

0- se os dentes estiverem presentes.

11. *Rasuras*: Correções nos desenhos podem ou não ocorrer, desde que as partes retocadas não apaguem a forma. Uma parte do corpo refere-se ao todo como um braço, mão, perna ou cabeça. Retocar uma pequena parte de todo o corpo não é considerado retoque (vide Figuras 6 no Anexo I). A pontuação será:

- 4- se menos de uma parte do corpo for retocada;
- 2- se uma parte do corpo for refeita uma vez;
- 0- se uma parte do corpo é refeita mais do que uma vez ou se mais que uma parte for refeita.

12. *Tamanho*: Foi medida a distância desde a base até o topo da figura, com uma aproximação máxima de 0,25 polegadas. A figura inclui o uso de chapéu ou salto alto. A pontuação será:

- 2- se o tamanho da figura for menor do que 4,5 polegadas ou 11 centímetros;
- 1- se o tamanho da figura medir 4,5 polegadas ou entre 11 e 12 centímetros;
- 0- se o tamanho da figura for maior do que 4,5 polegadas ou 12 centímetros.

13. *Sorriso*: A presença de sorriso requer uma linha curvada para cima. Se a boca for representada por duas linhas, a inferior deve estar voltada para cima e a superior deve ser reta ou curvada para cima também. A pontuação será:

- 4- se o sorriso estiver presente;
- 2- se houver ausência de sorriso;
- 0- se houver ausência da boca.

No Anexo I são apresentados alguns exemplos de desenhos avaliados pela escala de Klepsch (1979).

E - INTERPRETAÇÃO DOS ITENS

Analisamos os desenhos considerando a interpretação dos itens proposta por Klepsch, entretanto, em seu trabalho o autor não se preocupou em descrever o significado psicológico de cada item que compõe a escala. Por esta razão, julgamos pertinente apresentar a interpretação para cada um dos aspectos considerados nos critérios de avaliação do DDP de acordo com os dados encontrados na literatura.

1. BRAÇOS LEVANTADOS: Os braços abaixados e encostados ao corpo foram considerados por Lourenção van Kolck (1984) um reflexo de um controle interno bastante rígido e uma dificuldade de se relacionar com outros. A colocação dos braços em ângulo reto com a linha do corpo parece refletir um contato superficial e pouco afetivo, comum em desenhos simples e regressivos. Machover (1949) afirma que os pacientes paranóides e esquizofrênicos frequentemente desenhavam os braços junto ao corpo, parecendo proteger-se de ataques ao ambiente. Segundo esta autora os braços colados ao corpo refletem um conflito profundamente arraigado e um controle frágil característico de sujeitos passivos e muito defensivos.

2. EQUILÍBRIO: Koppitz (1973) considera a figura inclinada quando o eixo da mesma desvia 15 graus ou mais em relação à perpendicular. É mais frequente em pacientes clínicos ou lesionados cerebrais, alunos deficientes ou pertencentes à classe especial, mas não associa este item a nenhum tipo de sintoma ou conduta, apenas é sugestivo de uma instabilidade e falta de equilíbrio geral.

Para Lourenção van Kolck (1984) a postura da figura ereta dispensa interpretação; quando inclinada pode representar uma instabilidade, um equilíbrio precário (encontrada em alcóolicos crônicos). Quando o DFH parece estar caindo, pode ser o caso de um sujeito epilético ou de um sujeito projetando sentimentos de eminente colapso da personalidade.

3. SOMBREAMENTO DO CORPO: Para Machover o sombreado é considerado uma expressão de ansiedade. Quando for feito com vigor e agressividade para cobrir algo, deve ser visto como uma expressão tanto de descarga de agressão como de ocultamento. O tipo mais frequente de sombreado consiste em luz, sombra e linhas inseguras.

Para Hammer (1981) o sombreado estaria associado a maior timidez emocional e uma constrição da personalidade. Algumas pesquisas demonstram que há um aumento da ocorrência de sombreado conforme aumenta a escolaridade do sujeito, o que poderia estar associado à intensificação da ansiedade diante das exigências do

avanço na escolarização. Em termos evolutivos, este aumento poderia estar relacionado com a auto-exigência da criança.

4. CENTRALIZAÇÃO: Para Lourenção van Kolck (1984) o lugar que o sujeito coloca seu desenho revela muito de sua orientação geral no desenho e consigo próprio. A folha representa o ambiente a ser representado e sua posição indicará como o sujeito se coloca neste ambiente. Partindo desta idéia, a autora analisa o posicionamento do desenho da seguinte forma:

Centro = segurança, auto-valorização, emotividade, comportamento emocional e adaptativo, equilíbrio; pessoa centrada em si mesma e auto dirigida.

1º quadrante (canto superior direito) = contato ativo com a realidade, rebelião e ataque, projetos para o futuro.

2º quadrante (canto inferior direito) = força dos desejos, impulsos e instintos; obstinação e teimosia.

3º quadrante (canto inferior esquerdo) = conflitos, egoísmo, regressão, fixação em estágios primitivo.

4º quadrante (canto superior esquerdo) = passividade, atitude de expectativa diante da vida, inibição, reserva, nostalgia; desejo de retornar ao passado e/ou permanecer absorto em fantasia.

Metade superior (faixa entre o 4º e o 1º quadrantes) = espiritualidade, misticismo, energia, objetivos muito altos, possivelmente inatingíveis, satisfação na fantasia, "estar no ar".

Metade inferior (faixa entre o 2º e o 3º quadrantes) = materialismo, fixação à terra e ao inconsciente, orientação para o concreto, insegurança e inadequação, com depressão.

Metade direita (faixa entre o 1º e o 2º quadrantes) = extroversão, altruísmo, atividade, socialização, relação com o futuro, progresso.

Metade esquerda (faixa entre o 3º e o 4º quadrantes) = introversão, egoísmo, predomínio da afetividade, do passado e do esquecido, comportamento compulsivo.

Machover considera que se a figura está do lado direito da página indica que a pessoa está voltada para o ambiente. Se está no lado esquerdo, a pessoa está orientada para si mesma. A figura colocada na parte de cima da página relaciona-se ao otimismo e na parte inferior a depressão. A autora considera que provavelmente o tamanho e a colocação da figura na página estejam menos sujeitos ao controle e à variabilidade conscientes do que outros aspectos estruturais do desenho.

5. SOMBREAMENTO DO CABELO: Segundo Lourenção van Kolck (1984) a representação de cabelos refere-se à sexualidade, às necessidades sexuais e à vitalidade sexual. Os cabelos são uma expressão do que está vivo e crescendo. Entretanto, alerta para o estereótipo social na análise deste item. O sombreamento forte desta área pode

representar um conflito de virilidade e, também, possível ansiedade com relação aos próprios pensamentos ou fantasias. A ausência de cabelos é associada ao sentimento de impotência, passividade, ressentimento e isolamento.

6. PROPORÇÃO CABEÇA-CORPO: Machover (1949) considera a cabeça como centro do poder intelectual, o domínio social e o controle dos impulsos corporais. É a única parte do corpo permanentemente exposta e envolve relações sociais. Os indivíduos que sofrem de uma enfermidade orgânica cerebral fazem cabeças desproporcionalmente grandes. As crianças com pouca idade constituem um grupo mais numerosos de sujeitos que desenham a cabeça grande. A harmonia é considerada, pelos autores como um item importante. Muita proporção, segundo Lourenção van Kolck (1984) é uma preocupação exagerada com o que é certo ou o que é errado. Na desproporção há uma desarmonia na personalidade e no comportamento.

7. HUMOR, TEMA OU MOVIMENTO: HUMOR: Klepsch e Logie (1984) consideram humor quando há algum tipo de sarcasmo ou ridicularização em seus desenhos. *Tema:* O tema do desenho é considerado por Lourenção van Kolck (1984) quando é realizado um estereótipo, uma pessoa específica ou auto-imagem. Para Machover (1949) pode revelar que a própria identidade do sujeito está no nível da sua fantasia. *Movimento:* Lourenção van Kolck (1984) considera que uma figura parada dispensa interpretação, já o movimento revela uma grande mobilidade psíquica, capacidade mental, ação, contato social, adaptação. Quando o movimento está presente em grande quantidade e intensidade revela uma super atividade, impaciência e desejo de dominar.

8. OMISSÃO DE BRAÇOS: Lourenção van Kolck (1984) considera os braços como meio de contato com o ambiente; refletem o domínio sobre as coisas e a possibilidade de produção. A omissão dos braços revela um forte sentimento de inadequação e de incapacidade para lidar com os problemas representados pelas relações interpessoais; sentimento de futilidade na vida, sentimento de desamparo ou abandono no deprimido, grande sentimento de culpa, e necessidade de auto mutilação. Segundo Koppitz (1973) refletem ansiedade e culpa por condutas sociais não aceitas.

9. OMISSÃO DAS PERNAS: As pernas como os braços são considerados por Lourenção van Kolck (1994) como representando o contato com o ambiente, mantêm a estabilidade do corpo, tornam possível a locomoção, compartilham com a região inferior do tronco o significado da esfera sexual. Quando ausentes ou incompletas por não caberem no papel apontam a necessidade da autonomia e revelam a impossibilidade de efetivação. Os pés tocam o chão e são órgãos extensivos e proeminentes no corpo. A

ausência de pés estaria associada à insegurança do passo e da adaptação sexual, expressão de falta de autonomia e independência. Para Koppitz (1973) a omissão sugere sentimentos de angústia e de insegurança.

10. PRESENÇA DE DENTES: Para Koppitz (1973) a presença de dentes é um sinal de agressividade, mas não apenas de agressividade oral. Não a considera isoladamente como um sinal de perturbação emocional, visto que nem toda agressividade é prejudicial.

11. RASURAS: Para Machover (1949) as rasuras são expressão de conflitos e podem relacionar-se à insegurança, como também a um desejo de perfeição.

Segundo Lourenção van Kolck (1984) as correções e os retoques são indicadores de insegurança, de insatisfação e desejo de perfeccionismo, às vezes também, de agressividade.

12. TAMANHO DA FIGURA: Exprime a relação do sujeito com o meio ambiente. Os desenhos pequenos podem estar revelando sentimentos de inadequação e inferioridade; em outro extremo, os grandes revelariam uma valorização de si mesmo. Lourenção van Kolck (1984) propõem os seguintes significados:

Muito grande (folha toda ou quase) = revela a evidência de agressividade e descarga motora.

Quando exagerado, saindo do papel = sugere sentimento de constrição por parte do ambiente, com fantasia super compensatória, o que lembra aspectos paranóides. Possível indício de organicidade.

Grande (2/3 e metade da folha) = sentimento de expansão e agressão; falta de controle e de inibição; narcisismo e idéias de grandeza que podem encobrir sentimentos de inadequação.

Médio (1/3, 1/4, 1/6 e 1/8 da folha) = nada a interpretar.

Pequeno (1/16 e 1/32 da folha) = inferioridade, inibição, constrição e depressão, comportamento emocionalmente dependente e ansioso.

Muito pequeno (1/64 e 1/128) = sentimento de inadequação e mesmo rejeição pelo ambiente; tendências ao isolamento.

Para Koppitz (1973) os desenhos grandes de 23 centímetros ou mais não adquirem significado até os oito anos (ambos os sexos). Posteriormente, as figuras grandes aparecem associadas à expansividade, imaturidade e controle interno deficiente.

13. SORRISO: Lourenção van Kolck e van Kolck (1972) consideram o item sorriso o único com sentido positivo, isto é, sua ocorrência é maior nos "baixos ansiosos" permitindo tomá-lo como sinal de boa higiene mental.

IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente será analisado o sexo da primeira figura humana desenhada e o sexo do desenho do professor cujos resultados são apresentados na Tabela 6.

Considerando a distribuição do sexo das figuras desenhadas, em função do sexo do sujeito, foi possível constatar que 87% das meninas desenharam a primeira figura do sexo feminino e 88% dos meninos desenharam a primeira do sexo masculino. Segundo Hammer (1981) este dado está de acordo com os resultados da literatura referentes às técnicas gráficas, pois a maioria das pessoas desenha a primeira figura humana de seu próprio sexo.

Para o Desenho do Professor esta tendência não se mantém para os meninos pois, enquanto 92% das meninas desenharam uma professora, apenas 36% dos meninos desenharam um professor. Estes dados correspondem aos encontrados por Welch, Flannigan e Rave (1971) quando empregaram o DDP em crianças do jardim da infância, isto é, as meninas desenharam professoras e os meninos, professores quando estes estavam disponíveis. Klepsch (1979) não faz referência ao sexo da figura humana desenhada, nem ao do professor representado. Os 64% de desenhos de professoras feitos pelos meninos talvez sejam uma decorrência do maior número de mulheres exercendo esta profissão nas primeiras séries do 1º grau. Nas três escolas pesquisadas, as professoras da sala de aula eram todas mulheres e havia um professor de educação física do sexo masculino. Entretanto, muitos alunos buscaram fora da escola um professor, como o de natação ou o de judô, para representar graficamente, associando provavelmente o interesse pelo esporte à identificação com um professor do mesmo sexo que o deles, como mostra a Figura 1.3 no Anexo I. Os outros meninos retrataram o professor de educação física da própria escola.

Estes resultados iniciais indicam a importância das escolas inserirem no seu quadro docente um maior número de figuras masculinas, que contribuiriam muito no processo de formação da personalidade de seus alunos. A influência do sexo do professor ressaltada por Mauco (1977), já foi discutida anteriormente.

Tabela 6. Frequência do sexo da figura humana e do desenho do professor.

Sexo do 1°. desenho	Sexo dos sujeitos					
	Feminino			Masculino		
	DDP			DDP		
	F	M	Total	F	M	Total
F	128	7	135	12	5	17
	82%	5%	87%	9%	3%	12%
M	15	5	20	76	45	121
	10%	3%	13%	55%	33%	88%
Total	143	12	155	88	50	138
	92%	8%		64%	36%	

Cabe aqui destacar que na cultura brasileira há quase uma total desvalorização do trabalho do professor do sexo masculino no ensino da primeira à quarta série. Se a este fato acrescentarmos os baixos salários pagos aos professores em geral, principalmente na rede pública, há uma tendência cada vez maior das mulheres permanecerem neste espaço profissional.

No meu trabalho como psicóloga clínica tive a oportunidade de estar em uma escola particular da cidade de São Paulo que tem em seu quadro docente um casal de professores (um homem e uma mulher) em todas as classes de primeira à quarta série. Sem dúvida, as crianças desta escola têm, na experiência da prática pedagógica e no processo de socialização, este fator facilitador na sua aprendizagem e inserção no contexto acadêmico. Em especial, nas entrevistas que pude ter com o par de professores desta criança que tenho acompanhado em psicoterapia, constatei como estes docentes estabelecem uma relação afetiva diferenciada com a mesma e vice-versa. Esta experiência pessoal foi destacada por ter sido única até então na minha prática.

A análise do Desenho da Figura do Professor adotado por Klepsch (1979) depende da comparação entre os Desenhos da Figura Humana e do Professor. Por isso, iniciaremos apresentando as médias dos pontos em cada item para os três desenhos realizados pelo sujeito: o primeiro desenho da figura humana, o segundo desenho da figura humana (sexo oposto ao primeiro desenho) e o desenho do professor, respectivamente nas Tabelas 7, 8 e 9, em função da série, do desempenho escolar e das escolas. Para verificar se havia diferenças significantes em função das variáveis estudadas em relação a cada item foram realizadas as análises de variâncias para os itens onde havia maior diferenças entre os resultados. Quando essas análises mostraram diferenças significantes pelo menos ao nível de 5% elas foram indicadas nestas mesmas tabelas.

As três tabelas, acima referidas, mostram que, quanto à série, poucos itens apresentam variações significantes; quanto ao desempenho escolar, a quase totalidade dos itens não discriminaram esta variável; e, quanto ao tipo de escola, a maioria dos itens apresenta diferenças significantes. Desta forma, discutiremos os itens que apresentaram variações significantes quanto ao tipo de escola ou à série em pelo menos uma das figuras humanas e no desenho do professor.

Considerando os três tipos de escola temos, que os sujeitos da escola A, apresentam médias muito próximas da amostra total, não permitindo uma análise individual de quaisquer dos itens.

Observamos que os sujeitos da escola B tendem a omitir braços (item 8) ou desenhá-los levantados (item 1). Soifer (1985) destaca a intensificação da angústia de castração no período de 8 a 12 anos, a qual poderia estar expressa de forma simbólica nas omissões das partes do corpo. Este mesmo dado é interpretado por Lourenção van Kolck (1984) como um indicador de conflito. A omissão de braços está ligada a dificuldades nas relações interpessoais, bem como os braços abaixados. Além disso, é possível perceber como as crianças desta escola encontram dificuldade para centralizar a figura humana (item 4) e para retratar o ambiente pois, dificilmente desenharam um tema, humor ou movimento (item 7). Segundo Lourenção van Kolck (1984) estes dados indicariam uma maior dificuldade no contato social, na adaptação e na mobilidade psíquica. Talvez pudéssemos entender estes resultados como uma dificuldade destes sujeitos de se posicionarem no ambiente, demonstrando maior reserva e inibição. Acrescentamos ainda que estas crianças são de escola pública de um bairro de classe média e afastado da região central da cidade e durante a aplicação do teste mostraram maior interesse pelo material de desenho e pela atividade de desenho do que as outras, comentando que poucas vezes tinham a oportunidade de desenhar.

Tabela 7. Média dos pontos em cada item da escala de Klepsch, para o primeiro Desenho da Figura Humana.

Item	Série				DE			Escola			Total			
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	I	M	B	A	B	C				
1	0,9	1,0	1,1	1,1	0,9	1,0	1,0	0,8	0,6	1,5	≠	1,0		
2	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0		2,0		
3	3,0	3,2	2,4	2,6	≠	2,5	2,9	2,9	2,9	3,0	2,6		2,8	
4a	3,4	3,4	3,6	2,9	≠	3,4	3,1	3,5	≠	3,5	2,9	3,6	≠	3,3
4b	2,9	3,6	3,5	2,8	≠	3,3	3,1	3,2		3,6	2,6	3,3	≠	3,2
5	2,4	2,1	2,1	2,2	≠	2,2	2,1	2,3		2,2	2,3	2,0		2,2
6	2,7	2,6	2,8	2,5		2,5	2,8	2,6		2,8	2,3	2,8	≠	2,6
7	0,7	0,7	0,7	0,6		0,9	0,6	0,7		0,9	0,3	0,8	≠	0,7
8	5,5	5,6	5,3	5,5		5,3	5,3	5,6		5,7	5,1	5,6	≠	5,5
9	3,7	3,8	3,8	3,8		3,7	3,7	3,8		3,9	3,8	3,7		3,8
10	3,5	3,8	3,6	3,7		3,2	3,7	3,7	≠	3,8	3,7	3,3	≠	3,7
11	1,2	1,0	0,8	0,9		1,5	1,0	0,8		0,8	0,9	1,2		1,0
12	1,2	1,1	1,0	1,6	≠	1,3	1,3	1,2		1,2	1,5	1,0	≠	1,2
13	3,5	3,4	3,2	3,1	≠	3,4	3,4	3,2		3,5	3,5	2,8	≠	3,3
N	77	69	77	70		35	105	153		113	90	90		293

≠ : Indica o item que apresenta diferença significativa, ao nível de 5%, de acordo com uma análise de variância, considerando cada variável independentemente.

Tabela 8. Média dos pontos em cada item da escala de Klepsch, para o segundo Desenho da Figura Humana.

Item	Série				DE			Escola			Total	
	1ª	2ª	3ª	4ª	I	M	B	A	B	C		
1	0,9	0,9	1,0	1,1	0,5	0,8	1,2 ≠	1,0	0,5	1,4 ≠	1,0	
2	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	
3	3,2	2,8	2,8	3,0	2,9	3,1	2,9	3,1	3,3	2,5 ≠	3,0	
4a	3,4	3,4	3,6	3,2	3,3	3,3	3,5	3,4	3,1	3,7 ≠	3,4	
4b	3,2	3,8	3,7	3,1	≠	3,2	3,4	3,6	3,8	2,9	3,7 ≠	3,5
5	2,2	2,2	2,1	2,2	2,2	2,1	2,2	2,2	2,1	2,1	2,2	
6	2,5	2,4	2,6	2,3	2,4	2,4	2,5	2,4	2,4	2,6	2,4	
7	0,9	0,5	0,5	0,4	≠	0,5	0,5	0,6	0,8	0,2	0,6 ≠	0,6
8	5,4	5,5	5,4	5,4	5,1	5,3	5,6	5,6	4,9	5,7 ≠	5,4	
9	3,8	3,9	3,9	3,8	3,7	3,8	3,9	3,9	3,9	3,7	3,8	
10	3,6	3,8	3,6	3,8	3,3	3,8	3,7	3,8	3,7	3,5 ≠	3,7	
11	2,0	1,4	1,1	1,4	≠	2,0	1,4	1,4	1,3	1,5	1,7	1,5
12	1,4	1,0	1,1	1,4	≠	1,3	1,3	1,2	1,4	1,3	1,0 ≠	1,2
13	3,4	3,4	3,2	3,3	3,2	3,4	3,3	3,6	3,4	2,9 ≠	3,3	
N	77	69	77	70	35	105	153	113	90	90	293	

≠ : Indica o item que apresenta diferença significativa, ao nível de 5%, de acordo com uma análise de variância, considerando cada variável independentemente.

Tabela 9. Média dos pontos em cada item da escala de Klepsch, para o Desenho do Professor.

Item	Série				DE			Escola			Total	
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	I	M	B	A	B	C		
1	0,8	1,0	1,0	0,7	0,5	0,9	1,0	0,9	0,8	1,0	0,9	
2	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	
3	3,3	3,4	3,2	3,5	3,3	3,4	3,3	3,6	3,3	3,1	3,4	
4a	3,6	3,5	3,5	3,2	≠	3,5	3,3	3,5	3,5	3,2	3,6	3,5
4b	3,3	3,6	3,7	3,2	≠	3,5	3,4	3,5	3,6	3,1	3,7	3,5
5	2,1	2,1	2,1	2,0	2,3	2,0	2,1	2,1	2,1	2,0	2,1	
6	2,5	2,7	2,6	2,8	2,6	2,6	2,7	2,8	2,6	2,6	2,7	
7	1,3	0,9	0,9	0,3	≠	0,7	0,8	1,0	1,0	0,6	0,9	0,9
8	5,3	5,5	5,3	5,4	4,7	5,4	5,5	≠	5,6	4,8	5,7	5,4
9	3,7	3,9	3,9	3,8	3,7	3,8	3,9	3,9	3,7	3,9	3,8	
10	3,8	3,9	3,7	3,7	3,7	3,8	3,8	3,9	3,9	3,5	3,8	
11	2,1	2,1	1,6	1,6	2,3	1,7	1,8	2,1	1,5	1,8	1,8	
12	1,4	1,2	1,2	1,5	1,3	1,3	1,3	1,4	1,2	1,3	1,3	
13	3,4	3,4	3,0	3,2	≠	3,2	3,3	3,2	3,5	3,4	2,9	3,3
N	77	69	77	70	35	105	153	113	90	90	293	

≠ : Indica o item que apresenta diferença significativa, ao nível de 5%, de acordo com uma análise de variância, considerando cada variável independentemente.

Lourenção van Kolck (1973) verificou nos desenhos da figura humana de sujeitos com privação cultural, uma produção gráfica de qualidade inferior e um atraso

progressivo no desenvolvimento. Nesta mesma linha, em seu trabalho, Machado (1978, apud Andrade, 1979) faz uma classificação das principais atividades das crianças e dos pais de níveis sócio-econômico alto e baixo. Entre as atividades das crianças de nível sócio-econômico alto destacamos: participação em atividades recreativas, aulas extras de música, de esportes, de artes e uma vida social e cultural mais intensa. Entre as atividades das crianças de nível sócio-econômico baixo destacamos: a participação em atividades propostas pela escola, a necessidade de trabalho doméstico ou fora dele e a televisão como veículo cultural. Desta forma, de um modo geral, as crianças de nível sócio-econômico baixo recebem pouca estimulação ambiental tanto na escola como em casa. Na pesquisa em questão, a autora sugere inclusive que esta diferença poderia ser amenizada com a criação de pré-escolas obrigatórias.

As crianças da escola B mostram menor centralização das figuras, menor retratação de tema, humor ou movimento e omissão de partes significativas do corpo. Como estes itens aparecem nos dois desenhos (Figura Humana e Professor) e nesta escola, parecem ser mais decorrentes das variáveis sócio-econômicas-culturais citadas na literatura, embora este resultado mereça ser melhor investigado em pesquisa posterior.

Na escola C, os itens com médias menores são o sombreamento do corpo (item 3), a presença de dentes (item 10) e o sorriso (item 13).

Klepsch e Logie (1984) consideram a presença de dentes associados à agressão, principalmente se aplicada aos desenhos de professores ou de enfermeiras, seja através de mensagens escritas ou em geral. Duarte (1992) obteve em sua pesquisa sobre o Desenho Cinético da Escola (KSD) uma maior manifestação da agressividade e competição com o avanço do nível escolar sendo máxima na 4ª série. Crianças desta série parecem voltar-se mais para as pessoas do ambiente escolar. Além disto, vistos dentro do referencial psicanalítico, a agressão e a competição são aspectos que podem auxiliar a criança frente aos processos inconscientes presentes na fase escolar, quando não promovem uma desadaptação acadêmica. A escola C trabalha dentro de uma abordagem construtivista na qual a relação professor-aluno sugere uma maior aproximação o que, por um lado, permite a expressão mais clara da agressividade e por outro, pode confundir-se com uma indiscriminação do papel de autoridade do professor. Esses aspectos já foram discutidos quando foi apresentada a posição de Almeida (1993) quanto à tríade, afetividade, inteligência e desejo. Destacamos alguns desenhos de crianças desta escola nas Figuras 2.1, 2.2, 2.3, e 3.1, 3.2, 3.3, no Anexo I.

Acreditamos que estas crianças estão podendo projetar na figura humana e na figura do professor os sentimento relativos à agressividade. Em especial, no desenho do

professor este dado pode representar uma maneira das crianças comunicarem inconscientemente o ataque à figura de autoridade nele representada. Como discute Rogers (1985), uma escola com uma atmosfera de maior liberdade na relação pedagógica, pode permitir aos alunos uma atitude de menor passividade e apatia, como geralmente ocorre nas escolas de proposta pedagógica mais tradicional. Parece que nestes desenhos, as personalidades mais reais dos alunos podem se manifestar, tornando a representação do professor mais distante de um estereótipo acadêmico-formal.

Não há incompatibilidade entre autoridade e vínculos afetivos, como indica Branco (1993), mas os desenhos das crianças da escola C apresentam dessa forma um possível questionamento sobre a figura de autoridade que de fato existe no professor. Em consequência, estas figuras foram desenhadas, assim como as outras figuras humanas com uma baixa incidência de sorriso.

Na escola C também aparece maior incidência de sombreamento, que pode estar indicando maior ansiedade, descarga de agressão e ocultamento de partes do desenho.

Quanto às séries, itens referentes a centralização (item 4a e 4b), ao tema, humor e movimento (item 7) e ao sorriso (item 13), apresentam diferenças significantes em alguma das figuras humanas e no desenho do professor. Quanto à centralização há maior frequência de desenhos fora das faixas centrais na 4ª série. Quanto ao item 7 percebemos uma diminuição nos valores do mesmo com avanço da escolaridade. Quanto ao sorriso, este item sofre uma leve diminuição entre a 2ª e a 3ª série principalmente para o DDP.

Embora tenha uma diminuição significativa na centralização na 4ª série, o critério de pontuação na escala não nos permite especificar qual a tendência que seria observada nestes desenhos quanto à localização das figuras. Aqui uma análise particular desse item na 4ª série poderia ser realizada.

A diminuição das frequências do item tema, humor ou movimento com o avanço da escolaridade, também poderia ser melhor investigada. O movimento no desenho é um item evolutivo, segundo Hammer (1981) e, portanto, esta diminuição pode ser devido à variação do tema e ou humor. A análise individual do tema, em particular quando se refere a representação do cenário escolar, que será discutido posteriormente, sugere que esta diminuição tenha ocorrido por causa da maior tendência das crianças em desenhar apenas a figura humana na 4ª série.

Quanto ao desempenho escolar houve menor média de braços levantados para o segundo desenho e para o DDP, e omissão de braços e presença de dentes para o grupo de Desempenho Insatisfatório, indicando mais dificuldades de relacionamento e maior agressividade nesse grupo. A baixa diferenciação em função do desempenho escolar

também foi encontrado por Duarte (1992) na análise do Desenho Cinético da Escola (KSD) utilizando os referenciais de Andrews e Janzen, de Reynolds, e de Koppitz. Convém ressaltarmos também que dificilmente os professores classificaram seus alunos como insatisfatórios. Em nossa amostra 52% foram classificados como tendo desempenho bom; 36% foram classificados com desempenho médio e apenas 12% com desempenho insatisfatório. Talvez se a porcentagem destes sujeitos fosse mais próxima da curva normal, pudéssemos avaliar diferentemente a sensibilidade deste instrumento.

Observando as médias dos itens para os três desenhos na amostra total verificamos que são bastante semelhantes. Estes dados indicam que em média pela avaliação de Klepsch (1979) se deve esperar uma atitude em relação ao professor semelhante à expressa na figura humana.

São apresentados na Tabela 10, as médias e desvios padrão do DDP por série, desempenho escolar, tipo de escola e sexo.

Os pontos do DDP foram obtidos computando-se os itens que estivessem presentes apenas neste desenho e não ocorressem na primeira figura humana. Por essa razão eles não correspondem à soma da pontuação média dos itens. Klepsch (1979) chama a esse resultado de escore ajustado.

Tabela 10. Médias e desvios padrão pela avaliação de Klepsch.

	Série				DE			Escola			Sexo		Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	I	M	B	A	B	C	F	M	
m	7,8	7,7	8,8	8,3	8,3	8,9	7,6	7,8	8,5	8,3	7,7	8,6	8,2
s	5,1	4,8	4,7	5,3	4,9	5,5	4,6	4,4	5,3	5,3	4,8	5,1	5,0
N	77	69	77	70	35	105	153	113	90	90	155	138	293

m: média
s: desvio padrão

A análise de variância do Desenho do Professor, segundo a escala de Klepsch, para essas quatro variáveis forneceu os dados da Tabela 11, a qual indica não haver diferenças significantes ao nível de 5% quanto as médias no DDP em relação ao sexo, à série, à escola e ao desempenho escolar. Portanto, o Desenho do Professor parece não ser afetado por nenhuma dessas variáveis.

Tabela 11. Análise de variância do Desenho do Professor avaliado segundo Klepsch.

Fatores	F	Significância
Série	0,75	0,52
DE	1,58	0,21
Escola	0,61	0,55
Sexo	1,86	0,17

Na amostra de Klepsch (1979) a média do escore ajustado foi 6,79 e o desvio padrão, 4,20. As médias da presente pesquisa são um pouco superiores mas muito próximas às de Klepsch.

Embora a avaliação do DDP proposta por Klepsch não tenha mostrado diferença entre os desenhos uma comparação geral entre eles mostra que o desenho da figura humana é diferente do desenho do professor. Curiosamente Klepsch (1979), só encontrou duas crianças que desenharam de modo idêntico o desenho da pessoa e do professor. Ainda que na escala de Klepsch os dois desenhos sejam pontuados de forma idêntica, não o são na representação gráfica, como podemos verificar nas Figuras 4.1, 4.2, 4.3, no Anexo I. Isto nos levou a uma análise dos critérios utilizados em cada um dos itens que compõem esta escala, pois estes demonstraram pouca sensibilidade na medida das atitudes. Entre os treze itens que compõem a escala destacamos os itens 1, 2, 5, 6, 9, e 11, já que estes não apresentaram diferenças significantes em nenhuma das análises de variância dos itens, ou tiveram apenas uma diferença em uma das variáveis em um dos desenhos.

1. *Braços Levantados*: Neste item a escala pouco discriminou a atitude do professor. Klepsch (1979) indica que para esta análise o crivo deve ser colocado na base do pescoço mas, dependendo da largura da figura desenhada, esta não diferencia. Talvez

um critério melhor de avaliação fosse considerar os braços colados ao corpo, considerando-os quando não há nenhum espaço entre o corpo e os braços, que é um dos indicadores emocionais de Koppitz (1973). Vide a figura 5.3 no Anexo I.

2. *Equilíbrio*: Este item nos três desenhos não mostrou nenhuma diferença. De todos os itens que compõem a escala podemos dizer que este é absolutamente insensível, as variáveis estudadas apresentando uma média idêntica nos três desenhos. Embora houvessem figuras claramente inclinadas, essa inclinação não chegava a 30 graus. Talvez fosse melhor empregar o critério de Koppitz (1973), que considera uma inclinação de 15 graus em relação à vertical. Vide as figuras 9.1, 9.2, 9.3 no Anexo I.

5. *Sombreamento do cabelo*: Nos três desenhos este item mostrou-se pouco discriminativo o que indica que em geral as crianças representam o cabelo através de uma área escurecida, sem desenhar fios individuais.

6. *Proporção cabeça-corpo*: Na grande maioria dos desenhos foi mantida a proporção cabeça-corpo. Há divergências quanto a essa proporção, pois Harris (1963) considera que a proporção ideal estaria entre $1/3$ e $1/5$ da área do tronco, diferentemente da proposta de Klepsch (1979). Observando-se as médias pode-se perceber que as crianças desenhavam preferencialmente cabeças de tamanho médio (entre $1/5$ e $1/8$ da altura da figura que corresponde à pontuação 4) ou cabeças grandes (maiores do que $1/5$ da altura da figura, que corresponde à pontuação 2). A média mais baixa refere-se a primeira figura humana desenhada na escola B, que é a escola pública, indicando que estas crianças têm menor noção de proporção e seus desenhos são característicos de crianças menores,

9. *Omissão de pernas*: Os desenhos que omitiram as pernas, em geral, deixaram de representar os pés. Koppitz (1976) considera a ocorrência desse indicador como rara, o que também ocorreu nesta amostra.

11. *Rasuras*: Nesta amostra a maioria dos desenhos foram retocados. O Desenho do Professor foi menos retocado do que os outros. Houve um aumento leve e progressivo nas médias de pontos referentes as rasuras, indicando que o primeiro desenho foi mais retocado e o último recebeu menos correções. Isto pode estar relacionado a uma insegurança e insatisfação maior, no primeiro desenho, que foi diminuindo nos demais.

Em vista do fato de que a avaliação do Desenho do Professor, através do escore ajustado proposto por Klepsch, não discriminou as crianças, seja por escolaridade, por desempenho escolar, por tipo de escola ou por sexo, modificamos a pontuação dos itens para verificar se seriam encontradas diferenças entre os sujeitos. Assim, atribuímos 0 (zero) aos itens pontuados por Klepsch com valores abaixo da média, determinada para cada item conforme as Tabelas 7, 8 e 9, e atribuímos 1 (um) aos itens pontuados por Klepsch com valores acima da média de cada item. Esse procedimento foi utilizado porque Klepsch atribui ponderações para os escores, que podem não ser discriminativos e porque ele não justificou que critério usou para atribuição dessas ponderações. Para melhor compreensão deste critério, apresentamos na Tabela 12 os cortes determinados em cada um dos itens.

Tabela 12. Limites para pontuação 0-1, nos itens da análise do Desenho do Professor.

Item	Limites de pontuação
1	0 2 4
2	0 2
3	0 2 4
4a	0 2 4
4b	0 2 4
5	0 2 4
6	0 2 4
7	0 2
8	0 2 4 6
9	0 2 4
10	0 2 4
11	0 2 4
12	0 2
13	0 2 4

Através desse critério, foi calculado o Total de Pontos simplesmente somando os itens com indicadores presentes, isto é, sem usar o escore ajustado de Klepsch. As médias e os desvios padrão por série, desempenho escolar e por tipo de escola do Total de Pontos estão na Tabela 13.

Tabela 13. Médias e desvios padrão dos Total de Pontos para a pontuação 0-1 de cada um dos desenhos, em função da escolaridade, desempenho escolar e tipo de escola.

Desenho		Série				DE			Escola			Total
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	I	M	B	A	B	C	
1 ^o	m	8,6	8,7	8,3	8,0	8,4	8,4	8,4	8,9	7,9	8,3	8,4
	des. s	1,6	1,5	1,5	1,5	1,4	1,5	1,6	1,5	1,4	1,5	1,6
2 ^o	m	9,1	8,6	8,4	8,3	8,1	8,5	8,8	9,1	8,0	8,5	8,6
	des. s	1,6	1,3	1,3	1,5	1,5	1,3	1,5	1,5	1,4	1,3	1,5
DDP	m	9,4	9,3	8,8	8,5	8,9	8,9	9,1	9,6	8,4	8,8	9,0
	s	1,6	1,4	1,6	1,4	1,4	1,6	1,5	1,5	1,5	1,4	1,5
N		77	69	77	70	35	105	153	113	90	90	293
m: média												
s: desvio padrão												

Na Tabela 14, são apresentados os resultados da análise de variância da escala modificada em relação as variáveis acima estudadas, que nos indicam terem diferença significativa em relação à série e à escola, tanto para o primeiro desenho como para o DDP. A variação indica terem os itens (dicotomizados nesta escala) um caráter

evolutivo, manifestado pela variação com série, e também uma dependência com a abordagem pedagógica da escola.

Os resultados indicam que há uma diminuição no total de pontos conforme aumenta a série, tanto no primeiro DFH quanto no DDP. Quanto a escola, as médias crescem segundo a seguinte ordem de escolas B, C, A.

Tabela 14. Análise de variância do primeiro Desenho da Figura Humana e do Desenho do Professor analisado de acordo com a escala modificada.

Desenho		F	Significância
	Variáveis		
1º desenho	Série	5,08	0,002
	Escola	14,2	0,000
	DE	0,81	0,45
	Sexo	0,04	0,85
	Variáveis		
DDP	Série	6,77	0,000
	Escola	19,8	0,000
	DE	0,60	0,55
	Sexo	0,15	0,70

Com a escala modificada observamos que no início da escolarização as crianças tendem a desenhar uma figura humana e seu professor com uma média maior. Duarte (1992), analisando a figura do professor no Desenho Cinético da Escola, concluiu que as crianças de 1ª a 4ª série não tendem a desenhá-lo com uma imagem positiva, mas que não há uma tendência a uma valorização negativa. Isto pode ser devido ao fato dessa autora considerar o desenho da escola enquanto um todo, incluindo os colegas e o desenho da própria criança. No presente trabalho, em que é solicitada somente a figura do professor, observa-se uma tendência com a escolarização de retratá-lo de forma mais positiva, na primeira série, em especial na passagem da 2ª para a 3ª série há uma diminuição no número de pontos acentuando-se na 4ª série.

Quanto ao tipo de escola, a escola A (tradicional e religiosa) é aquela onde encontramos os desenhos das figuras humana e do professor com maior número de pontos, segundo a escala, o que indica uma atitude mais favorável para ambas as figuras.

Observa-se porém que o DDP recebe número de pontos um pouco maior do que o primeiro DFH. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato das crianças desse tipo de escola, como coloca Mizukami (1986), atenderem mais à expectativa da escola formal de terem uma atitude global mais próxima possível do modelo desejado enquanto alunos e pessoas, onde o professor deve ser considerado como uma autoridade intelectual e moral inquestionável e dessa forma deve ser retratado de maneira mais favorável. "Como criança, posso ser eu mesma?" Parafraçando Rogers (1985) em seu livro "Liberdade de Aprender em Nossa Década", este é o comentário que nos parece cabível diante destes dados e que poderia ser um ponto importante de reflexão entre os nossos educadores.

Visto que a escala pouco discriminou a atitude da criança para com o professor em relação ao desempenho escolar, foi realizada uma complementação da avaliação dos desenhos através de alguns itens apresentados a seguir.

Através da nossa experiência clínica e escolar e com base nas proposições de diferentes autores como Klepsch e Logie (1984) e Lourenção van Kolck (1984), entre outros, destacamos as seguintes características nos desenhos:

O tamanho da figura medida em centímetros, da base dos pés até o seu topo.

A representação do ambiente escolar, que foi considerado quando incluía a sala de aula com lousa, carteira, quando incluía um objeto específico da disciplina do professor, ou quando representava o ambiente, por exemplo, o professor de educação física na quadra.

O tipo de atitude refletido nos personagens considerando como: *atitude positiva* aquela agradável, esteticamente organizada, adequada e favorável em relação ao professor e à aprendizagem (Vide Figura 10.3 no Anexo I); *atitude neutra* aquela inespecífica em relação ao professor ou à aprendizagem (Vide Figura 8.3 no Anexo I); e por fim a *atitude negativa* aquela atitude agressiva, punitiva, depreciativa em relação ao professor e à aprendizagem (Vide Figura 2.3 no Anexo I).

A análise destas características foi realizada utilizando-se provas estatísticas diferentes. O *tamanho* foi mensurado numa escala intervalar (em centímetros), e por isso, a significância das diferenças em relação à escolaridade, desempenho escolar e tipo de escola foram avaliados por análise de variância. Por outro lado, as características *ambiente escolar* e *tipo de atitude* têm valores numa escala nominal, devendo assim ter as diferenças tratadas pelo teste de qui-quadrado.

Tabela 15. Média e desvio padrão do Tamanho da figura desenhada, em centímetros, em função da escolaridade, desempenho escolar e tipo de escola.

Desenho		Série				DE			Escola			Total
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	I	M	B	A	B	C	
1 ^o	m	12,1	11,9	13,1	9,5	12,3	11,0	12,1	12,3	9,9	12,7	11,7
	des. s	7,2	5,9	5,8	4,7	6,2	5,8	6,3	6,9	4,8	5,9	6,1
2 ^o	m	10,3	12,1	12,6	9,7	10,8	11,1	11,3	10,9	10,1	12,6	11,2
	des. s	6,3	6,0	5,6	4,5	5,7	5,8	5,8	6,2	5,4	5,3	5,8
DDP	m	11,2	11,7	12,1	9,5	11,9	11,1	11,0	10,7	11,5	11,3	11,1
	s	6,1	5,7	4,7	4,4	6,1	5,2	5,3	5,9	5,2	4,8	5,4
N		77	69	77	70	35	105	153	113	90	90	293

m: média
s: desvio padrão

O tamanho médio da figura desenhada em cada um dos três desenhos em função das séries, desempenho e tipo de escola aparecem na Tabela 15. A Tabela 16 apresenta os resultados da análise da variância.

As análises de variâncias do tamanho das figuras indicam que houve diferenças significantes entre as séries nos três desenhos a nível de 0,004 para os dois DFH e ao nível de 0,02 para o DDP. Houve também diferenças significantes em relação à escola ao nível de 0,004 para o 1^o DFH e de 0,01 para o segundo desenho mas não para o DDP. Quanto ao desempenho escolar não foi constatada nenhuma diferença significativa.

No que se refere ao tamanho podemos observar uma variação que acompanha a escolaridade: os sujeitos da 4^a série desenharam todas as figuras menores, com tamanho médio muito parecidos nos três desenhos e os da 1^a, 2^a e 3^a séries desenharam com tamanhos médios semelhantes e maiores do que os da 4^a série. Convém destacar que os tamanhos médios obtidos referem-se segundo Lourenção van Kolck (1984) ao tamanho

considerado médio para a folha de sulfite, que não apresenta uma interpretação específica.

Tabela 16. Análise de variância do Tamanho da figura desenhada.

Desenho		F	Significância
Variáveis			
1º desenho	Série	4,55	0,004
	Escola	5,58	0,004
	DE	1,12	0,33
Variáveis			
2º desenho	Série	4,49	0,004
	Escola	4,43	0,01
	DE	0,17	0,56
Variáveis			
DDP	Série	3,47	0,02
	Escola	0,54	0,59
	DE	0,37	0,69

Os resultados indicam apenas que há uma modificação significativa no tamanho em relação à série. Duarte (1992) para o Desenho Cinético da Escola obteve que com o avanço da escolarização, o Desenho do Professor aumentava proporcionalmente ao aumento do tamanho de si mesmo. Aqui verificamos que o desenho das figuras humanas e do professor, quando retratados especificamente, têm uma diminuição no tamanho na 4ª série. Também há uma diminuição no desvio padrão, indicando que há menor variabilidade no tamanho dos desenhos na 4ª série. Em especial, o Desenho do Professor, quando solicitado como tema único, na 4ª série pode ser desenhado com esta diminuição talvez pelo fato das crianças nesta idade já terem uma melhor coordenação motora e controle dos seus desenhos.

A partir dos nove e dez anos começa uma modificação dos interesses infantis. Aberastury (1968) ressalta o desligamento dos brinquedos e a necessidade de formar grupos do mesmo sexo. As meninas voltam-se para as atividades manuais e os meninos passam a usar sua criatividade para inventar objetos. Luquet (1927) afirma que neste período há uma clara diminuição da atividade gráfica incrementada pela dificuldade de

retratar o aspecto real do desenho. Dentro da escola, é também um período de modificação. Em geral, nesta série há o aumento do número de professores especialistas, exigindo uma maior organização da criança quanto ao horário, lições, trabalhos e materiais o que modifica sua rotina escolar. Estes aspectos também podem proporcionar a modificação no tamanho dos desenhos na 4ª série.

Em relação ao tipo de escola encontramos diferenças significantes entre os tamanhos das figuras humanas desenhadas. As crianças da escola C desenharam as figuras maiores do que as da escola B. Neste último grupo, provavelmente as crianças encontram, como já discutido anteriormente, uma estimulação muito menos dirigida a estas atividades espontâneas e criativas, o que pode justificar esta constrição em seus desenhos e o próprio tipo de relação pedagógica presente na relação professor-aluno nestes dois tipos de escola.

Podemos dizer ainda que no DFH o tamanho da figura desenhada tem sido relacionado com o nível de energia e auto-estima (Machover, 1949). Para Jacobson e Handler (apud Lourenção van Kolck, 1971), as figuras pequenas são características de sujeitos introvertidos enquanto desenhos maiores são mais freqüentes em sujeitos extrovertidos. Os desenhos obtidos não podem ser considerados nem grandes, nem pequenos, mas a partir da 5ª série, pela própria adolescência pode haver uma diminuição no tamanho do professor e da figura humana pela modificação interna na percepção do próprio corpo e na auto-estima (segundo Soifer, 1985), que mereceria a atenção dos pesquisadores da área de educação, para novas pesquisas.

Desta forma, embora seja esperada uma diminuição da atividade gráfica e uma ampliação de interesses e necessidades nas crianças a partir dos nove anos, que pode se refletir nos seus desenhos, encontramos também uma qualidade inferior nos desenhos das crianças da escola pública associada provavelmente às próprias experiências deste grupo, como já apontado anteriormente.

A Tabela 17 indica a freqüência de *representação do ambiente* escolar ou não escolar no desenho do professor. De acordo com estes dados, 31,4% dos sujeitos representaram algum ambiente e, dentre estes, 55,4% retrataram o ambiente escolar.

O cálculo do qui quadrado a partir da Tabela 17, relativamente à série, indicou um valor de 10,2 com 3 graus de liberdade, significativo ao nível de 5%. Podemos notar que, até a 3ª série, há uma preocupação com a retratação do ambiente escolar que declina abruptamente na 4ª série. Na medida em que a criança aperfeiçoa sua produção gráfica tende a representá-la com mais detalhes. Assim, quando solicitada a desenhar seu professor inclui também o ambiente. Na 4ª série esta diminuição pode estar associada à

maior consciência do papel social do professor e à diminuição do interesse pela atividade gráfica, já discutidos.

Tabela 17. Frequência de representação do ambiente no DDP.

Ambiente	Série				DE			Escola			Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	I	M	B	A	B	C	
Escolar	16	12	19	4	5	15	31	29	8	14	51
Não escolar	24	7	5	5	3	14	24	12	11	18	41
Total	40	19	24	9	8	29	55	41	19	32	92
N	77	69	77	70	35	105	153	113	90	90	293

Dentre os 31,4% dos sujeitos que representam algum ambiente, 71% das crianças da escola A retratam ambiente escolar; na escola C, 44% desenharam ambiente escolar; e, na escola B, 42%. A representação de um ambiente escolar é maior nos alunos da escola A ($\chi^2 = 7,0$ com $gl=2$, significante a nível de 5%). Os alunos da escola A, pois, retrataram mais freqüentemente o ambiente escolar, em conseqüência desenharam também o seu professor em atividade acadêmica. Talvez a situação acadêmica mais tradicional e rígida, existente na escola A, leve a uma tendência para enfatizar aspectos internos da sala de aula marcando na representação a austeridade e predomínio dos conteúdos pedagógicos. Lowenfeld e Brittain (apud Duarte, 1992), discutem que a ênfase no acúmulo de pormenores se dá naquelas partes emocionalmente significativas do desenho. Para Hammer (1981), o significado mais freqüente do detalhamento excessivo é a presença de um sentimento de rigidez. Mas, a representação do ambiente pode estar indicando também necessidade de segurança e de busca de apoio. Figuras 7.3 e 10.3 no Anexo I.

Nestes exemplos, há representações relativas à disciplina mostradas através de ordens de tarefas escritas na lousa (Figura 7.3 no Anexo I) e pela imposição do silêncio (Figura 10.3 no Anexo I). Além dos elementos da sala de aula como mesas, cadeiras,

lousa e o conteúdo escolar, as crianças acrescentam ao cenário símbolos religiosos como a cruz. Dennis e Urias (1965, apud Klepsch e Logie, 1984), examinaram 100 desenhos feitos por religiosos. O conteúdo religioso foi encontrado em 74% das produções apoiando a tese dos autores de que fortes valores religiosos se refletem nos desenhos.

A representação do ambiente escolar também pode estar sendo usada para mostrar o professor como fazendo parte da escola e para diferenciá-lo de uma pessoa qualquer.

A representação do ambiente escolar não é significativa em relação ao desempenho escolar, onde obtivemos $\chi^2 = 0,35$, com $gl = 2$.

Em relação ao DDP, também foi avaliada o *tipo de atitude* em relação ao professor manifestada pela criança em termos mais gerais, sendo atribuídos os conceitos: negativo, neutro ou positivo, já descritos. A Tabela 18 mostra as freqüências do tipo de atitude representada no DDP em relação a série, desempenho escolar e escola. De acordo com os resultados da Tabela 18, a *atitude* apresenta diferença significativa em relação à série, tipo de escola e desempenho escolar.

O cálculo do χ^2 para as séries mostram que a atitude dos alunos em relação a figura do professor piora com o avanço da escolarização ($\chi^2 = 15,4$ com $gl = 6$, significativa ao nível de 5%).

Tabela 18. Freqüência do tipo de atitude no DDP.

Atitude	Série				DE			Escola			Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	I	M	B	A	B	C	
Positiva	59	43	54	42	16	71	111	81	61	56	198
Neutra	7	17	6	10	6	10	24	21	11	8	40
Negativa	11	9	17	18	13	24	18	11	18	26	55
Total	77	69	77	70	35	105	153	113	90	90	293

É interessante notar que a interação professor-aluno não acontece de forma neutra dentro do espaço escolar. No início da escolarização o professor ocupa um papel de destaque dentro deste contexto. É através dele que a criança terá auxílio na transição da família para a escola. Neste sentido, a criança tende a projetar atitudes mais favoráveis em seu professor no início da escolarização, conforme mostram os nossos dados. No entanto, ao solicitar o Desenho Cinético da Escola (KSD), às crianças de 1ª a 4ª série, Duarte (1992) encontrou que, com o avanço da escolarização, o professor é desenhado com uma distância progressivamente menor em relação ao desenho de si mesmo e este é retratado mais próximo da figura do colega na 1ª série. Com o avanço da escolarização, a criança pode mostrar em relação à figura do professor uma atitude mais negativa, talvez por uma menor idealização do seu papel pelas crianças. Convém considerar que há também uma ampliação dos vínculos sociais das crianças tornando os colegas mais significativos no contexto escolar. Na medida em que a criança avança em seu processo de escolarização consegue gradativamente se distanciar da figura do adulto, buscando e valorizando a convivência em grupo, e podendo expressar mais livremente seus sentimentos em relação ao professor então desenhado.

Aquino (1995), estudando a relação professor-aluno em diferentes níveis de escolaridade em escolas da rede pública e particular de ensino, verificou que em especial na 4ª série, devido à maior indisciplina dos alunos, há uma preocupação maior com a disciplina do que com o conteúdo pedagógico. Segundo esta mesma pesquisa o "mau professor" é percebido pelos alunos como sério e controlador. As crianças criticam o "mau professor" também pela falta de atributos didático-pedagógicos.

Desta forma, em termos evolutivos ocorre uma alteração da perspectiva docente ao longo do processo de escolarização. Mauco (1977), ao falar da relação professor-aluno, afirma que as crianças com menos de dez anos apresentam uma tendência mais geral para a simpatia e para a submissão afetiva, enquanto na puberdade as reações agressivas e ansiosas são mais acentuadas, principalmente nos meninos.

O cálculo do χ^2 do tipo de atitudes em função da escola mostra que há diferenças significantes em relação a esta variável ($\chi^2 = 13,5$, com $gl = 4$, significante ao nível de 5%).

Ao compararmos os três tipos de escola devemos ressaltar alguns aspectos que podem diferenciá-las. A determinação de abordagens pedagógicas distintas implica em uma mudança estrutural quanto ao próprio ambiente escolar e ao currículo, fatores estes que provavelmente interferem na realização dos desenhos. Desta forma, quando

avaliamos a atitude quanto ao tipo de escola, estamos trabalhando com as percepções mobilizadas em seus alunos através da prática pedagógica e atitude dos educadores.

Segundo Aquino (1995), a educação atitudinal (disciplinar, moral e ou psicológica), deve ter também uma diferenciação quanto às estratégias adotadas no contexto público e privado. Para a escola pública, o importante é o bom comportamento para o futuro, o emprego etc. Já na escola privada a estratégia é a autoridade. De acordo com os professores pesquisados, a obstaculização da relação professor-aluno está na dissimulação, no desrespeito, na apatia à execução de tarefas previstas.

Assim, segundo os nossos dados, ocorre uma maior projeção de atitudes negativas nos sujeitos da escola C em relação aos seus professores. Esta escola tem como proposta pedagógica o ensino construtivista o que seria sugestivo de uma maior aproximação da figura do professor. Esta proximidade talvez permita uma maior liberdade para atingir o professor enquanto figura de autoridade. Dessa maneira, a atitude negativa aparece nos desenhos com mais frequência nesta escola de forma questionadora através de caricaturas ou figuras bizarras. Vide Figuras 2.3, 3.3 e 9.3 no Anexo I.

Os sujeitos da escola A veem seu professor de maneira mais positiva. Em geral, estes são representados dentro da sala de aula em alguma atividade acadêmica. A ênfase no conteúdo pedagógico e nos aspectos disciplinares gera, conforme Aquino (1995), uma distribuição nítida de papéis, demarcando a assimetria constitucional. Novamente temos aqui a possibilidade do ensino tradicional e religioso mais rígido inibindo a expressão dos conteúdos internos e talvez prejudicando a expressão gráfica destes sujeitos, como já discutido anteriormente.

O desempenho escolar mostrou-se significativo em relação à atitude ($\chi^2 = 16,3$ com $gl = 4$, significativo ao nível de 5%). A atitude mais positiva, favorável à aprendizagem e ao professor, está presente nas crianças de bom desempenho. Contrariamente, os alunos avaliados com desempenho escolar insatisfatório, tendem a projetar mais atitudes negativas e a representar seu professor negativamente através de monstros ou figuras grotescas. Provavelmente, com isto as crianças encontrem uma forma de ataque à escola e ao professor e à sua própria condição no contexto escolar.

As Figuras 3.3 e 8.3 no Anexo I mostram como, independentemente do sexo, série ou tipo de escola, as crianças que foram avaliadas insatisfatoriamente quanto ao seu desempenho desvalorizam a figura do professor.

A variável *tipo de atitude* expressa no desenho mostra ser um sinal válido para sugerir como o aluno poderia apresentar uma dificuldade no contexto acadêmico.

V - CONCLUSÕES

O objetivo geral do presente trabalho foi realizar um estudo com a Técnica do Desenho do Professor (DDP) numa amostra paulistana composta por 293 sujeitos de 1ª à 4ª série de três escolas distintas quanto à abordagem de ensino, a fim de verificar se as crianças revelavam diferentemente sua atitude em relação ao professor, segundo a técnica de Klepsch (1979).

Para a análise dos resultados, foram utilizadas: a escala original de Klepsch (1979) com treze indicadores para a avaliação do DDP; uma modificação da pontuação desses itens; sinais específicos (tamanho) do DFH e DDP; e sinais específicos (ambiente e tipo de atitude) do Professor (DDP).

A partir da análise dos dados obtidos e foram levantadas as seguintes conclusões:

1- Em relação ao sexo da primeira figura 87% das crianças da amostra desenharam a primeira figura do próprio sexo. No Desenho do Professor esta tendência não se mantém para os meninos; enquanto 92% das meninas desenharam uma professora, apenas 36% dos meninos desenharam um professor. Desta forma, podemos afirmar que há diferença entre os meninos e meninas quanto à escolha do sexo da figura do professor.

2- A análise de variância da escala de Klepsch em relação às variáveis desempenho escolar, tipo de escola, série e sexo, indicam não haver diferenças significantes ao nível de 5% em relação a nenhum deles.

3- Dos treze itens que compõem a escala, seis deles demonstraram alguma sensibilidade para medida de atitudes. A saber: sombreamento do corpo; centralização; humor, tema ou movimento; omissão de braços; presença de dentes e sorriso.

4- Quanto ao tipo de escola os itens mostraram uma diferenciação. Os desenhos da escola A, de ensino tradicional e religioso, demonstraram estar sempre na média da amostra total. Os desenhos da escola B apresentaram uma tendência à omissão das partes do corpo, uma maior dificuldade para centralizar e retratar o ambiente e as figuras foram feitas com menos detalhes. Os desenhos da escola C apresentaram um maior número de sinais de ansiedade e agressividade.

5- Em relação às séries, três itens da escala de Klepsch (1979) apresentaram uma diferença significativa: centralização; tema, humor ou movimento; e sorriso. Nesses itens ocorre um decréscimo com o avanço da escolarização.

6- A escala de Klepsch (1979) mostra-se limitada para discriminar o desempenho escolar dos sujeitos das três escolas não podendo ser utilizada como prognóstico do desempenho escolar em crianças de 1ª a 4ª série.

7- Com uma modificação na pontuação original dos itens da escala de Klepsch (1979), considerando-se apenas a presença e a ausência dos mesmos, obteve-se uma diferença significativa no total dos itens presentes em relação às variáveis série e tipo de escola.

8- Através da análise da impressão geral dos desenhos, feito com base na minha experiência clínica e escolar e nos referenciais de Klepsch e Logie (1984), Lourenção van Kolck (1984) e outros, encontramos diferenças significantes quanto a série, tipo de escola e desempenho escolar. Em geral, as crianças da amostra tendem com mais freqüência a retratar uma atitude mais negativa com o progresso da escolarização em relação ao professor. Na escola A, os professores são desenhados de maneira mais positiva, e o ambiente escolar está mais presente. As crianças da escola C representam os professores de forma mais depreciativa, como através de monstros e caricaturas. Quanto ao desempenho escolar, o *tipo de atitude* foi o único sensível, demonstrando que as crianças da amostra com desempenho escolar insatisfatório retratam negativamente seus professores.

A escala de Klepsch (1979) para o Desenho do Professor não mostrou diferenças significantes, em função das variáveis sexo, série, tipo de escola e desempenho escolar. De uma forma geral, as crianças tendem a desenhar o professor de uma maneira semelhante aos desenhos das figuras humanas.

A variável tipo de escola foi a que promoveu maior margem para discussão dos resultados. O tipo de atitude em que o professor foi retratada (positiva ou negativa), expressa através da impressão geral dos desenhos, forneceu a possibilidade de diferenciar significativamente as crianças em relação ao seu desempenho escolar.

É interessante destacar que as crianças tendem a desenhar o professor de uma maneira semelhante ao desenho de uma pessoa. Este mesmo resultado foi obtido por Klepsch (1979) com crianças de 3ª série. Parece que na tentativa de uma melhor

compreensão da tarefa do professor, as crianças buscam uma identidade para retratá-lo que é semelhante àquela que projetam no desenho de uma pessoa, como se desenhar um professor e uma figura humana qualquer fosse aparentemente indiferenciado. Esta tentativa parece iniciar com uma aproximação dos padrões gráficos de ambos os temas que, em algumas crianças da escola C pôde ser diferente quando a figura do professor incluía caricaturas, por exemplo, ou também com o avanço da escolarização; em especial, na 4ª série para a amostra como um todo. Os dados desta pesquisa estão de acordo com os de Klepsch (1979) que afirma que os desenhos parecem mais refletir a personalidade da própria criança e sua auto-imagem, do que uma atitude em relação ao professor.

Quando este professor foi desenhado como parte do Desenho Cinético da Escola (KSD) para crianças de 1ª à 4ª série no estudo de Duarte (1992), também não mostraram diferenças em relação à série, sexo e desempenho escolar.

A análise pelo tipo de escola forneceu resultados interessantes a serem destacados. Na escola A, particular, tradicional e religiosa, as crianças desenharam com mais freqüência o professor em cenário escolar e os resultados globais foram mais próximos das médias obtidas para a amostra. Estes dados sugerem que o maior rigor na relação do aluno com o professor e a escola, facilita o aparecimento de desenhos com menor número de indicadores de conflito. A tendência é a das crianças realizarem um desenho mais próximo de um padrão esperado para um "bom aluno," o que dificulta uma expressão mais livre e diferenciada dos mesmos. Podemos supor que nesta abordagem pedagógica como a da escola A, o temor é não ser aceito e não agradar o desejo do outro, que neste caso seria o professor e a escola. Os sentimentos positivos e negativos, presentes em qualquer relação humana, não podem estar em equilíbrio e nem tão pouco serem expressos.

Lobrot (1966), Millot (1987) e Kupfer (1989) discutem amplamente esta questão, mostrando que quando a relação pedagógica está idealizada o que prevalece é também a imagem de um professor ideal, de perfeição e de admiração do outro, tornando difícil a discriminação e a crítica.

Acreditamos que este aspecto está presente em toda a pedagogia institucional; no entanto na escola A esta questão se mostrou mais evidente. Além disso, reconhecemos que esta análise deveria incluir também a auto imagem destes professores, entre outros aspectos.

Sem dúvida, o melhor relacionamento interpessoal professor-aluno pode ser elemento facilitador da aprendizagem pedagógica e psicológica. Na escola C, que supõe

ter uma relação mais aberta com a criança e que portanto pode ocupar um lugar de autoridade sem ser autoritária, houve com maior frequência a expressão de atitudes negativas nos desenhos, inclusive com o avanço da escolarização. Parece que há uma dificuldade natural progressiva da criança em projetar sua agressividade diante de situações de difícil enfrentamento, como pode ser a tarefa pedagógica, e a própria relação com contextos de autoridade e autoritarismo (como a família). Entretanto, estas crianças encontram na relação com este professor um espaço de maior liberdade para suas manifestações. Este professor parece ser desvalorizado, pois assim é considerado na literatura especializada em desenhos, mas estas produções podem ser indicadores de como as crianças estão integrando a este espaço escolar necessidades inerentes ao seu desenvolvimento psicológico global.

Os dados referentes à escola B mostram tratar-se de crianças com produções gráficas mais empobrecidas em consequência de variáveis sócio-econômicas-culturais, em especial, da pouca estimulação ambiental, como sugerem alguns autores. Desenhar um professor nesta escola é desenhar uma figura com poucos detalhes, independente do desempenho escolar e série. Também convém ressaltarmos que o próprio professor da escola pública tende a ter uma atitude mais negativa em relação ao ensino (Rogers, 1985), o que pode refletir negativamente nas expressões gráficas das crianças, entre outros aspectos.

Por fim, ao fazer uma tentativa de ampliação da análise dos dados, incluímos o *tipo de atitude* presente no desenho do professor. Constatamos que de maneira significativa, as crianças com desempenho escolar insatisfatório tendem com maior frequência a desenhar seu professor com uma atitude negativa, projetando nele sua atitude frente às dificuldades acadêmicas.

Portanto, a escala de Klepsch (1979) não oferece suporte para utilizar a Técnica do DDP como uma medida de atitude em relação a escola ou ao professor. No entanto, os resultados permitiram uma extensão para uma melhor compreensão da relação professor-aluno, através da percepção da criança nos seus desenhos.

Sem dúvida para estudos futuros na área julgamos relevante considerar o tipo de escola como elemento básico norteador das pesquisas. Parece que a figura do professor, quando analisada comparativamente à figura humana ou quando tomada sozinha, não fornece muitos resultados. Sugerimos a introdução do Desenho da Família ou até mesmo da solicitação da figura do pai e/ou da mãe da criança através de um desenho, para melhor verificarmos as questões relativas às relações de autoridade. Além disso,

sugerimos a necessidade de ampliação de alguns itens como fizemos ao analisarmos o ambiente escolar e o *tipo de atitude*, por exemplo.

Koppitz (1968) encontrou diferenças significantes nos resultados do DFH de crianças de duas salas de aulas, uma com professor autoritário e outra com professor permissivo. Talvez as características da personalidade do professor se constituam em uma variável que deveria ser considerada.

Parece que para um resultado mais conclusivo, temos que incluir a dimensão autoridade/autoritarismo nos próximos estudos. A educação não é apenas o que acontece na escola, (Rogers, 1985) mas é um processo que se inicia desde as primeiras relações da criança com a família, que em algum momento encontra o professor e a escola.

O tema professor-aluno ainda é fonte de nossa motivação e interesse científico. Acreditamos que este trabalho apenas contribuiu para subirmos mais um degrau, mas ainda não nos permitiu terminar essa caminhada. E como é árduo esse caminho, acreditem!

VI - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J., *Manual de Psiquiatria Infantil*. 2ª ed. São Paulo e Lisboa: Masson e Atheneu, 1983.
- ALENCAR, E. M. L. S., *A criança na família e na sociedade*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- ALLPORT, G. W., Attitudes In THOMAS, K. (ed) *Attitudes and Behaviour*. Londres: Peguim Books, 1971.
- ALMEIDA, S. F. C., Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem. *Temas em Psicologia*, 1993, 1, 31-44.
- ALVES, I. C. B., *O Desenho da Casa: Evolução e Possibilidades Diagnósticas*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo. São Paulo, 1986.
- ANDRADE, M. R. R. *Os indicadores emocionais de Koppitz para os Testes de Bender e Desenho da Figura Humana em crianças de dois níveis sócio-econômicos*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo. São Paulo, 1979.
- ANZIEU, D., *Méthodes Projectives*. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.
- AQUINO, J. R. G., *Relação Professor-aluno: uma leitura institucional*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo. São Paulo, 1995
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D.; HANERIAN, H., *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro, 1980.
- BARBOSA, A. M. S., *Viagem ao vale da morte: estudo psicológico sobre mulheres mastectomizadas por câncer de mama*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.
- BARRETO, E. S. S., Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1o. grau. *Cadernos de Pesquisa*, 1981, 37, 84-89.

- BERENSTEIN, I., *Família e doença mental*. São Paulo: Escuta, 1988.
- BIGARELLA, M. M. e BARBOSA, L. M. S., Disfunções de aprendizagem - aspectos psicológicos e pedagógicos. *Psicologia: Argumento*, 1983, 2, 3, 61-79.
- BOHOSLAVSKY, R., A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador. In PATTO, M. H. S., *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- BRANCO, A. V., Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise dos contextos de sala de aula. *Temas em Psicologia*, 1993, 3, 9-17.
- CALEFFI, M. T., *Orientação profissional e orientação burocrática dos papéis do professor: um instrumento para a predição de atitudes do pessoal docente*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1978.
- CARIOLA, T. C., *Indicadores Emocionais no Desenho da Figura Humana e rendimento escolar*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1983.
- COHEN, A. R., *Attitude change and social influence*. New York: Basic Books, 1964.
- COOK, S. W. e SELTZER, C., A multiple-indicator approach to attitude measurement. *Psychological Bulletin*, 1964, 62, 36-55.
- CUNHA, M. I., *O bom professor e sua prática*. Campinas. São Paulo: Cortez, 1986.
- DAVIS, C. e SILVA, R. N., Formação de professores das séries iniciais. *Cadernos de Pesquisa*. 1993, 87, 31-44.
- DAVIS, C., SILVA, R. N. e ESPÓSITO, C., Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*. 1989, 71, 49-54.
- DE FLEUER, M. L. e WESTIE, F.R. Attitude as a Scientific Concept. In Thomas, K. (ed) *Attitude and Behaviour*. Londres: Penguim Books, 1971.
- DI LEO, J. H., *A interpretação do Desenho Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

- DI GIORGI, P., *A criança e as suas instituições: A Família - A Escola*. Lisboa: Horizonte, 1980.
- DORIN e col., *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DROZDEK, S., *Percepção de atitudes facilitadoras do professor: elaboração e validação de um instrumento*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.
- DUARTE, W. F., *O uso da escala de indicadores emocionais de Koppitz no prognóstico do desempenho escolar de crianças de 4ª. série*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.
- DUARTE, W. F., *As crianças desenham a escola - um estudo do Desenho Cinético da Escola (KSD) e sua relação com o desempenho escolar em crianças paulistanas de 1ª. a 4ª. série*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.
- EIGUER, A., *Um divã para a família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ENGLES, P. L. & SUPPES, J. S., The relation between human figure drawings and test anxiety in children. *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 1970, **34**, 223-231.
- FEUERHAHN, N., Approche des representations sociales de l'image de soi dans l'expression graphique. Étude chez les enfants de 9 à 12 ans dans milieux socio culturels contrastés. *Bulletin de Psychologie*, 1985, **38**, 267-271.
- FERNÁNDEZ, A., *A mulher escondida na professora uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREUD, A., *Psicoanálisis del niño*. Buenos Aires: Imán, 1946.
- FREUD, S., *Sobre a Psicologia do Colegial (1914a)*. Madrid: Nueva Madrid, 1948. (Obras Completas).

- GERBER, P. J. ; BANBURY, M. M.; MILLER, J. H. & GRIFFIN, H. C. Special educator's perceptions of parental participation in the individual educational process. *Psychology in the Schools*, 1986, **23**(2), 158-163.
- GOOD, T. L. e BROPHY, J. E., Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 1972, **63**, 6, 617-624.
- GOODENOUGH, F. L., *Measurement of intelligence by drawings*. New York: Yonkers, 1926.
- GRUNSPUN, H., *Distúrbios neuróticos da criança*. Rio de Janeiro: Atheneu, 1976.
- GUZZO, R. S. L., A família e a educação: uma perspectiva da interação família-escola. *Estudos de Psicologia*. 1990, **7**, 1, 135-139.
- HAMMER, E. F., *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. Rio de Janeiro, Interamericana, 1981.
- HARRIS, D. B., *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. New York: Harcourt Brace & World, 1963.
- HARRIS, W. J. e KING, D. R., Achievement, sociometric status and personality characteristics of children selected by their teachers as having learning and/or behavior problems. *Psychology in the Schools*, 1982, **19**, 4, 452-457.
- HARRISON, A. A., *Psicologia como Ciência Social*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- HERZBERG, E., *Aspectos psicológicos da gravidez e suas relações com a assistência hospitalar*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo. São Paulo, 1986.
- HERZBERG, E., *Estudos Normativos do Desenho da Figura Humana (DFH) e do Teste de Apercepção Temática (TAT) em mulheres: Implicações para o atendimento de gestantes*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- HILLAL, J., *Relação professor-aluno: formação do homem consciente*. São Paulo: Ed. Paulinas, 1985.

- HOGUE, R. D., Psychometric properties of teacher judgement measures of pupils, classroom behaviors and achievement levels. *The Journal of Special Education*, 1983, 17, 4., 401-429.
- HOLDAWAY, S. L. e JENSEN, L. C., Self-teacher's and mother's perception of the behaviorally desordered child. *Psychology in the Schools*, 1983, 20, 3, 388-394.
- IBGE, *Crianças & Adolescentes: indicadores sociais*. Rio de Janeiro, IBGE, 1989
- KINGET, G. M. e ROGERS, C. R. *Psicoterapia e relações humanas*. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- KLEIN, M., *Contribuições à Psicanálise*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- KLEIN, M., O papel da escola no desenvolvimento libidinal da criança. 1923. In KLEIN, M., *Contribuição à Psicanálise*. São Paulo: Mestre Jou, 1980.
- KLEIN, M. e RIVIÈRE, J., *Amor, ódio e reparação: as emoções básicas do homem do ponto de vista psicanalítico*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- KRECH, D. e CRUTHFIELD, R. S., *O indivíduo na sociedade*. São Paulo: Editora Pioneira, 1975.
- KLEPSCH, M. E., *A Validation Study of the Draw a Teacher Technique on Third Grade Children*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Northern Colorado, 1979.
- KLEPSCH, M. e LOGIE, L., *Crianças desenham e comunicam: uma introdução aos usos projetivos dos desenhos infantis da figura humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- KOPPITZ, E. M., Teacher's attitude and children's performance on the Bender Gestalt Test and human figure drawings. *Journal of Clinical Psychology*, 1960, 16, 204-208.
- KOPPITZ, E. M., *Children with learning disabilities*. New York: Grunne & Stratton, 1971.
- KOPPITZ, E. M., *El Dibujo de la Figura Humana em los niños: Evaluación Psicológica*. Buenos Aires: Guadalupe, 1973.

- KUPFER, M. C. M., *Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1982.
- KUPFER, M. C., *Freud e Educação: O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- LAMBERT, W. W. e LAMBERT, W. E., *Psicologia Social*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- LA TAILLE, Y., *Ensaio sobre o lugar do computador na educação*. São Paulo: Iglu, 1990.
- LA TAILLE, Y., de et al. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- LEITE, S. A. S., Alfabetização escolar: repensando uma prática. *Temas em Psicologia*, 1993, 3, 85-95.
- LIMA, C. M. B., *A aliança familiar na adaptação escolar ineficaz*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1991.
- LOBROT, M., *A Pedagogia Institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1966.
- LOURENÇÃO VAN KOLCK, O., Sobre a técnica do Desenho da Figura Humana na exploração da personalidade. *Psicologia Educacional*, 1966.
- LOURENÇÃO VAN KOLCK, O., Sinais de ansiedade e distúrbios emocionais no Desenho da Figura Humana de crianças: Tentativa de Validação. *Boletim de Psicologia*, 1973, 25, 65, 11-45.
- LOURENÇÃO VAN KOLCK, O., *Testes Projetivos Gráficos no Diagnóstico Psicológico*. São Paulo: EPU, 1984.
- LOURENÇÃO VAN KOLCK, O., e VAN KOLCK, T., Análise de itens da Figura Humana de um grupo de crianças de oito anos de idade. *Boletim de Psicologia*, 1972, 24, 64, 43-57.
- LOWENFELD, V., *A criança e a sua arte: um guia para orientação de pais*. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

- LUNNENBURG, F. C., Elementary Student's projected toward teachers. *Journal of Human Behavior and Learning*. 1986, 3, 1, 25-29.
- MACHADO, V. L. S., *Interação verbal professor-aluno: influência de disciplinas, de expectativas do professor, da auto-percepção do aluno e suas relações com o rendimento acadêmico de escolares da 3ª série*. Tese de doutoramento apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1979.
- MACHOVER, K., *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*. Springfield: Charles C. Thomas, 1949.
- MARIZ, C. L., *Texto didático e criança carente*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1982.
- MARTINS, C. R., *Imagem da Escola (um estudo de atitudes em estudantes universitários)*. Tese de Livre Docência apresentada ao Departamento de Economia e Sociologia Rural da Escola Superior de Agricultura. Piracicaba, 1988.
- MARTURANO, E. M., Relação entre o julgamento da professora e o comportamento dos alunos-estudo de um caso. *Psicologia*, 1986, 12, 3, 47-58.
- MAUCO, G., *Psicanálise e Educação*. Lisboa: Moraes, 1977.
- McGUIRE, W. J., The vicissitudes of attitudes and similar representational constructs in twentieth century psychology. *European Journal of Social Psychology*, 1986, 16, 89-130-
- MEDEIROS, E. A. C., *A vivência e a representação da imagem corporal em mulheres de idade avançada*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988.
- MÈREDIEU, F., *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MILLOT, C., *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- MIZUKAMI, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVICI, S., *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

- MUNIZ, A. M. R., O Desenho do par educativo: um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo*, 1987, 6, 13, 41-48.
- OLIVEIRA, A. M., *Atitude do Aluno e Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Brasília. Brasília, 1976.
- OROZIMBO, L. C. N., Um inventário de atitudes do professor em relação à interação professor-aluno. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1978.
- PAIN, S., Aprendizagem nas primeiras séries de primeiro grau. *Cadernos Cevec*, 1986, 2., 3-35.
- PAIN, S., *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PANNUTI, M. R. V., *Professor da escola pública: dialética trabalho versus crescimento*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- PATTO, M. H. S., *Psicologia e Ideologia: reflexões sobre a Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1981.
- PENTEADO, W. M. A. (org.), *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papalivros, 1980.
- PIZZINATTO, V. T., *Estudo da obesidade por ingestão calórica excessiva na criança: uma abordagem do seu processo evolutivo até a idade escolar*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987.
- RAGAZZI, N., *Uma escala de atitude em relação à matemática*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1976.
- RAMOS, M., *Introdução à terapia familiar*. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- READ, H., *Education through art*. 2ª ed. Londres: Faber & Faber, 1949.

- ROGERS, C., *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SARTI, M. H. C., *A criança hospitalizada: contribuição do Desenho da Figura Humana para a avaliação do seu estado emocional*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988.
- SCHILDER, P., *A imagem do corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- SHARLEY, C. F. e EDGAR, E., Teacher's ratings vs standardized tests: an empirical investigation of agreement between two indices of achievement. *Psychology in the Schools*, 1986, **23**, 1, 106-111.
- SILBERMAN, M. L., Behavior expression of Teacher's attitudes toward elementary school student's. *Journal of Educational Psychology*, 6015, 1969, 402-407.
- SIPAVICIUS, N. A. A., *Prontidão, características e atuação dos professores e rendimento escolar de crianças de primeira série*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1983.
- SOIFER, R., *Psiquiatria Infantil Operativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- SOUZA, A. S. L., *A entrevista familiar diagnóstica como instrumento auxiliar no estudo da influência dos psicodinamismos da família em crianças com inibição intelectual*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.
- SOUZA, I., *O comportamento agressivo em grupos culturalmente diferenciados*. Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.
- SOUZA FILHO, E. A., Análise de representações sociais. In SPINK, M. J. (org.). *conhecimento no cotidiano. As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- SYMINGTON, D. & SUPLING, H., The Draw a Scientist Test: interpreting the data. *Research in Science Technological Education*, 1990, **1**, 75-77.

- THOMAS, K. *Attitudes and Behavior*. Londres: Peguim Books, Ltda, 1971.
- THURSTONE, L. L., *Comment American Journal of Sociology*. 1946, **52**, 39-40.
- TOLEDO, M. C., *Atitude tradicionalista em educação: Validação de uma escala e um estado de mudança de atitude*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1978.
- TREZZA, E. S., *A professora de 1º a 4º série do 1º grau: um estudo empírico sobre a autopercepção de professoras do município de São Paulo*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo São Paulo, 1985.
- VYGOTSKY, L. S., *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N., *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- WELCH, I. A.; FLANNIGAN, M. W. & RAVE, E. J., Children's drawings: what they tell us about the way kids see schools. *The Innovator*, **2**, 1971, 28-29.
- WEREBE, M. J. G. & NADEL BRUFERT, J., *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.
- WIERMAN, M. L., *Desenho da Figura Humana como recurso de avaliação da psicoterapia breve com pacientes psiquiátricos ambulatoriais*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990.
- WINNICOTT, D., W., *Textos selecionados: da Pediatria à Psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993. 4ª. ed.
- WINNICOTT, D. W., *Consultas terapêuticas em Psiquiatria Infantil*. Rio de Janeiro, Imago, 1984.
- WINNICOTT, D. W., *Os bebês e suas mães*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- YAZLLE, E. G., *Expectativas do professor: Um estudo sobre um programa de treinamento aplicado a professores de alunos provenientes de orfanato*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1980.

ANEXO I
EXEMPLO DE DESENHOS

FIGURA 1

Sexo: Masculino
 Idade: 7a 5m 22d
 Escola: A
 Série: 1ª
 Desempenho: Médio

Impressão Geral
 do Desenho do Professor: Atitude positiva
 Ambiente não escolar
 Tamanho 21cm; 21,6cm; 18,8cm

		M	F	P
Braços Levantados		4	0	0
Equilíbrio		2	2	2
Sombreamento do corpo		4	4	4
Centralização	a	4	4	4
	b	4	4	4
Sombreamento do cabelo		2	0	0
Proporção cabeça-corpo		4	4	4
Humor, tema ou movimento		2	2	2
Omissão de braços		6	6	6
Omissão de pernas		4	4	4
Presença de dentes		4	4	4
Rasuras		0	2	0
Tamanho da figura		0	0	0
Sorriso		4	4	4

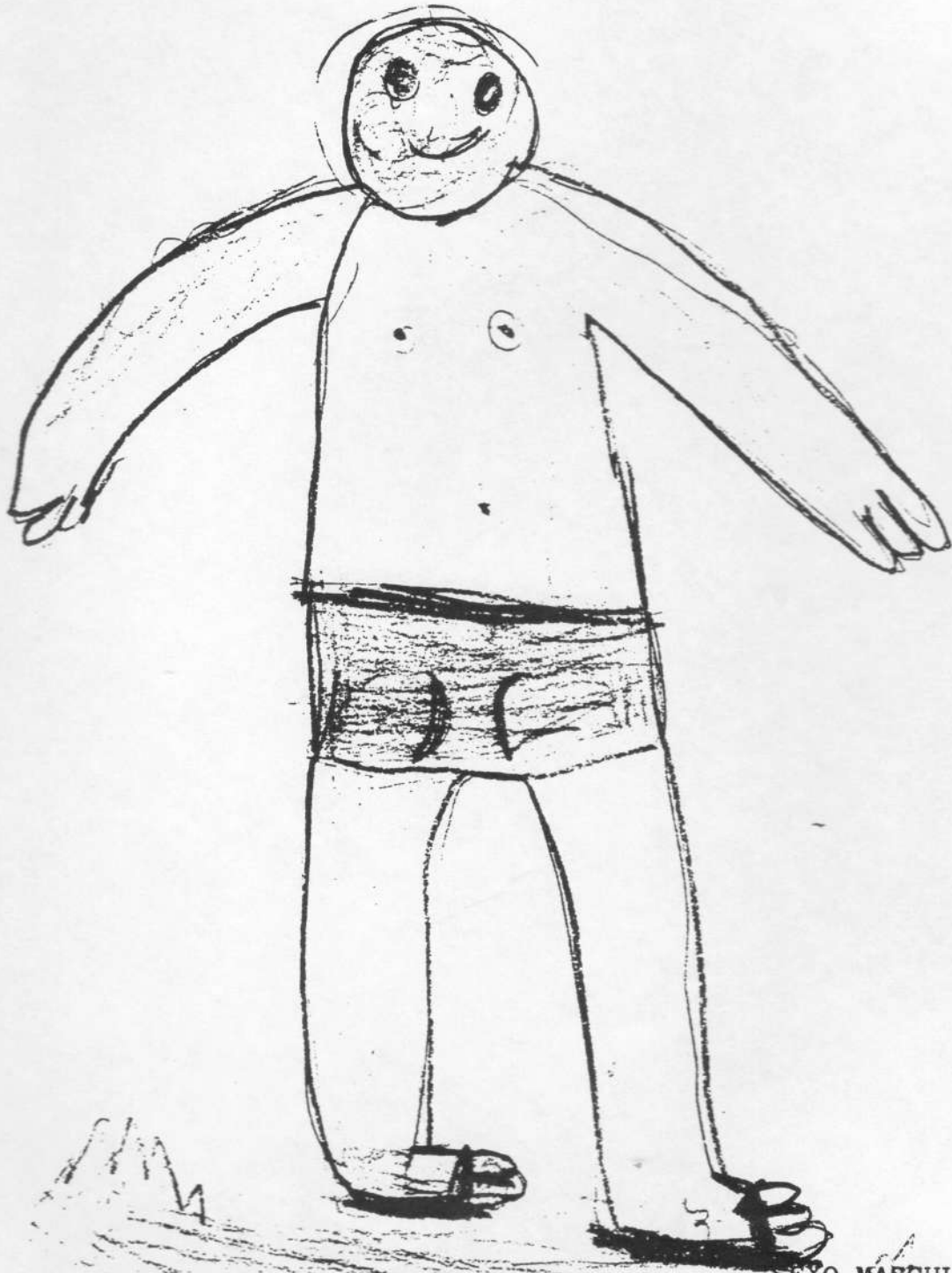


SEXO FEMININO
DM
1º DESENHO
fig. 1.1



SEXO MASCULINO
DM
2º DESENHO
fig.1.2

F A b i o



SEXO MASCULINO
DM
DESENHO
fig. 1.3

FIGURA 2

Sexo: Masculino
 Idade: 9a 11 m 24d
 Escola: C
 Série: 3^a
 Desempenho: Bom

Impressão Geral
 do Desenho do Professor: Atitude negativa
 Ambiente escolar
 Tamanho 15,9 cm; 13,8cm; 6,7cm

		M	F	P
Braços Levantados		2	2	0
Equilíbrio		2	2	2
Sombreamento do corpo		4	4	4
Centralização	a	4	4	4
	b	4	4	4
Sombreamento do cabelo		4	4	2
Proporção cabeça-corpo		2	2	2
Humor, tema ou movimento		2	0	4
Omissão de braços		6	6	6
Omissão de pernas		4	4	4
Presença de dentes		0	4	4
Rasuras		2	4	4
Tamanho da figura		0	2	2
Sorriso		2	0	2

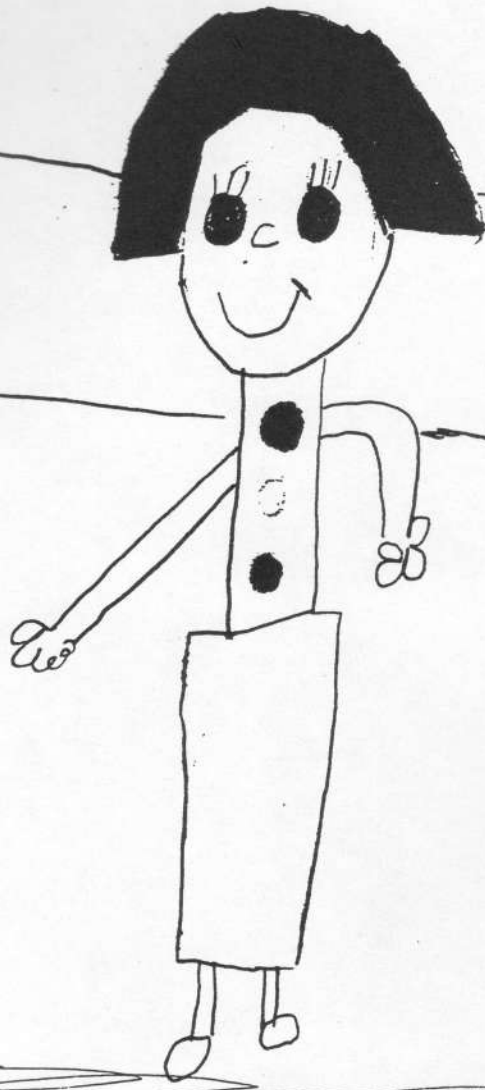


SEXO MASCULINO
DB
1º DESENHO
fig2.1

SILÊNCIO

SALA 4

<p>4 B C D</p> <p>5 + 1 = 6</p>	<p>4 + 2 = 20</p> <p>E F G H I</p>	<p>Rafael</p> <p>Luigi</p> <p>Pedro</p>
---------------------------------	------------------------------------	---



SEXOFEMININO
 DM
 3º DESENHO
 10.3



SEXO FEMININO
DB
2º DESENHO
fig.22



SEXO FEMININO
DB
3ª DESENHO
fig. 2.3

FIGURA 3

Sexo: Masculino
 Idade: 9a 7 m.
 Escola: C
 Série: 3^a
 Desempenho: Insatisfatório

Impressão Geral
 do Desenho do Professor: Atitude negativa
 Ambiente escolar
 Tamanho 19,2 cm; 20cm; 23,4cm

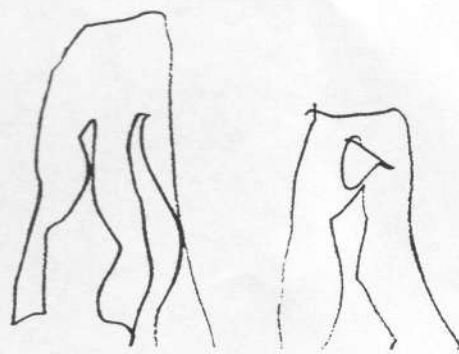
		M	F	P
Braços Levantados		0	0	0
Equilíbrio		2	2	2
Sombreamento do corpo		2	2	2
Centralização	a	4	4	4
	b	4	4	4
Sombreamento do cabelo		0	2	2
Proporção cabeça-corpo		2	2	2
Humor, tema ou movimento		2	0	2
Omissão de braços		6	6	6
Omissão de pernas		4	4	4
Presença de dentes		4	0	0
Rasuras		0	4	4
Tamanho da figura		0	0	0
Sorriso		2	2	2



SEXO MASCULINO
DI
1ª DESENHO
fig. 3.1



SEXO FEMININO
DI
2º DESENHO
fig. 3.2



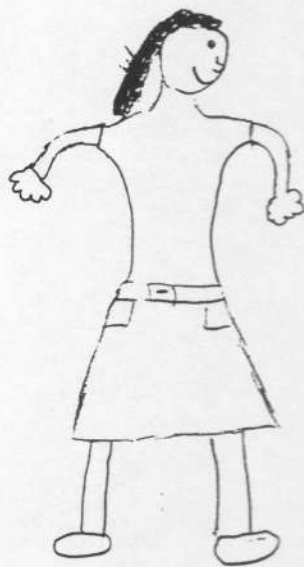
SEXO FEMININO
DI
3 3 DESENHO
fig. 3.3

FIGURA 4

Sexo: Feminino
 Idade: 10a 5 m 8d
 Escola: A
 Série: 4ª
 Desempenho: Bom

Impressão Geral
 do Desenho do Professor: Atitude neutra
 Ambiente não escolar
 Tamanho 7,3 cm; 4,4cm; 4,9cm

		F	M	P
Braços Levantados		0	0	0
Equilíbrio		2	2	2
Sombreamento do corpo		4	4	4
Centralização	a	4	4	4
	b	4	4	4
Sombreamento do cabelo		2	2	2
Proporção cabeça-corpo		4	2	4
Humor, tema ou movimento		0	0	0
Omissão de braços		6	6	6
Omissão de pernas		4	4	4
Presença de dentes		6	6	6
Rasuras		0	0	0
Tamanho da figura		2	2	2
Sorriso		4	4	4



SEXO FEMININO
DB
1ª DESENHO
fig. 4.1



SEXO MASCULINO
DB
2º DESENHO
fig. 4.2



SEXO FEMININO
DB
8# DESENHO
fig. 4.3

FIGURA 5

Sexo: Feminino
 Idade: 11a 5 m 4d
 Escola: B
 Série: 3ª
 Desempenho: Médio

Impressão Geral
 do Desenho do Professor: Atitude neutra
 Ambiente não escolar
 Tamanho 4,8cm; 7,7cm; 19,5cm

		F	M	P
Braços Levantados		0	0	0
Equilíbrio		2	2	2
Sombreamento do corpo		2	2	2
Centralização	a	0	2	4
	b	0	0	4
Sombreamento do cabelo		2	2	2
Proporção cabeça-corpo		2	2	4
Humor, tema ou movimento		2	2	2
Omissão de braços		6	6	6
Omissão de pernas		4	4	4
Presença de dentes		4	4	4
Rasuras		0	0	2
Tamanho da figura		2	2	0
Sorriso		4	4	4



SEXO FEMININO
DM
1ª DESENHO
5.1



SEXO MASCULINO
DM
2º DESENHO
5.2



SEXO FEMININO
DM
3ª DESENHO
5.3

FIGURA 6

Sexo: Feminino
 Idade: 11a 9 m 1d
 Escola: B
 Série: 3ª
 Desempenho: Insatisfatório

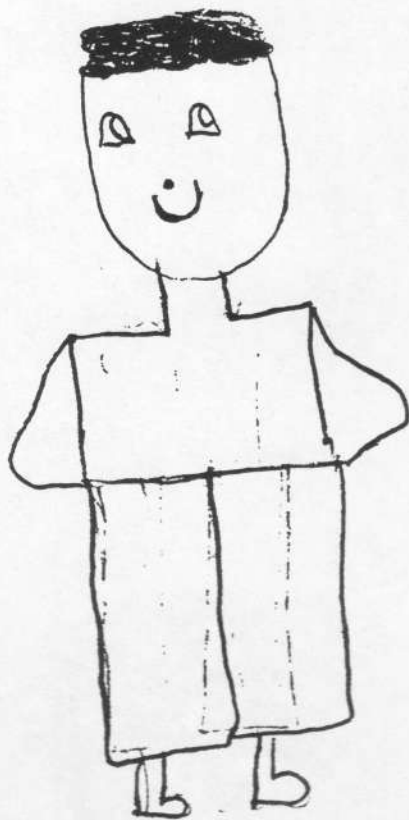
Impressão Geral
 do Desenho do Professor: Atitude neutra
 Ambiente não escolar
 Tamanho 7,9 cm; 10,5cm; 14,7cm

		F	M	P
Braços Levantados		2	0	0
Equilíbrio		2	2	2
Sombreamento do corpo		4	4	2
Centralização	a	4	4	4
	b	4	4	4
Sombreamento do cabelo		2	2	2
Proporção cabeça-corpo		2	2	2
Humor, tema ou movimento		0	0	0
Omissão de braços		2	2	2
Omissão de pernas		4	4	4
Presença de dentes		4	4	4
Rasuras		0	0	0
Tamanho da figura		2	1	0
Sorriso		4	4	4



6.1

SEXO FEMININO
DI
1ª DESENHO
6.1



SEXO MASCULINO
DI
2º ~~DES~~ ENHO
6.2



SEXO FEMININO
DI
3^a DESENHO
6.3

FIGURA 7

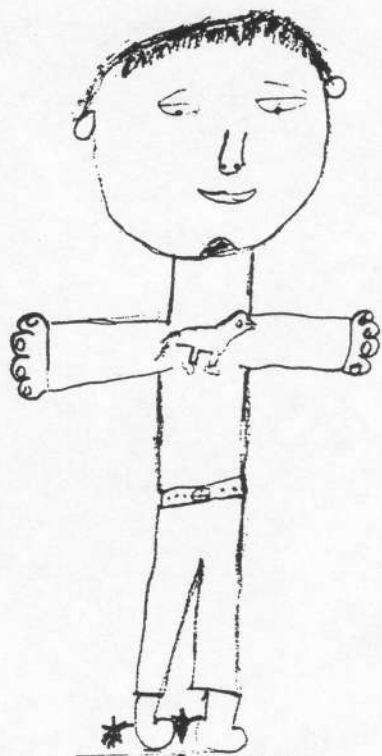
Sexo: Masculino
 Idade: 7a 11 m
 Escola: A
 Série: 2^a
 Desempenho: Insatisfatório

Impressão Geral
 do Desenho do Professor: Atitude positiva
 Ambiente escolar
 Tamanho 12,3 cm; 9,7cm; 8,1cm

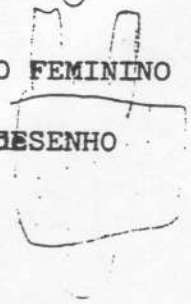
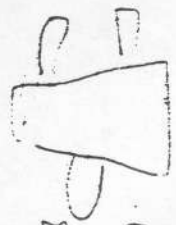
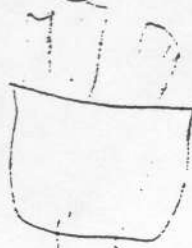
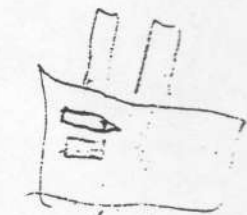
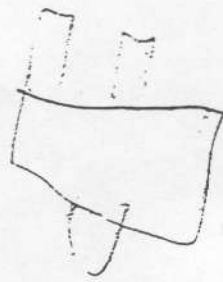
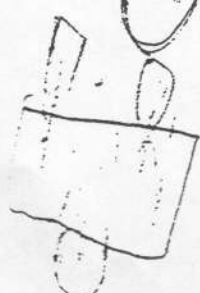
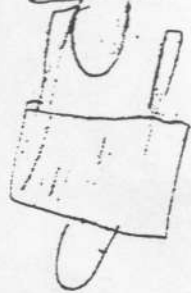
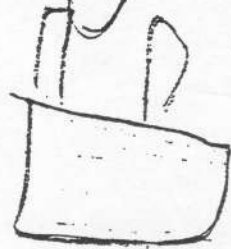
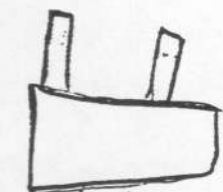
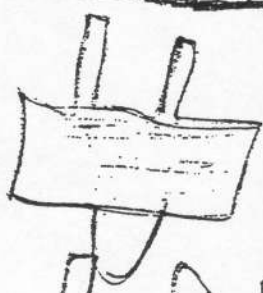
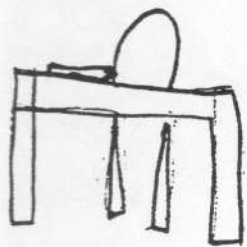
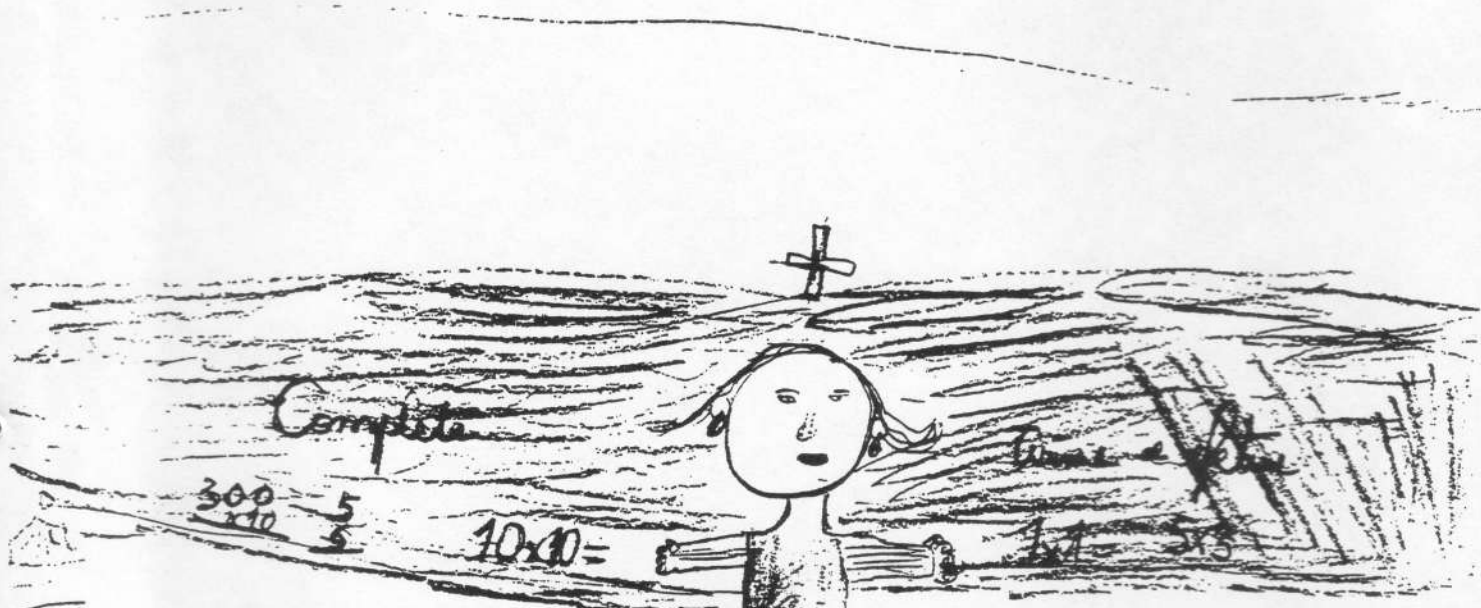
		F	M	P
Braços Levantados		0	0	0
Equilíbrio		2	2	2
Sombreamento do corpo		2	2	4
Centralização	a	4	4	4
	b	4	4	4
Sombreamento do cabelo		2	2	2
Proporção cabeça-corpo		2	2	2
Humor, tema ou movimento		2	2	2
Omissão de braços		6	6	6
Omissão de pernas		4	4	4
Presença de dentes		4	4	4
Rasuras		0	4	4
Tamanho da figura		0	2	2
Sorriso		2	4	2



SEXO FEMININO
DI
1º DESENHO
7.1



SEXO MASCULINO
DI
2ª DESENHO
7.2



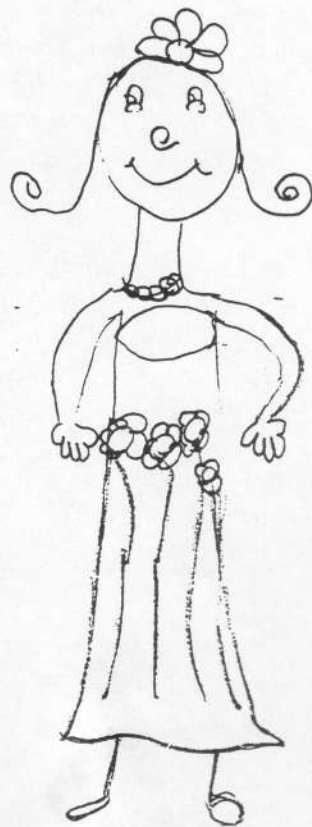
SEXO FEMININO
DI
3ª BESENHO
7.3

FIGURA 8

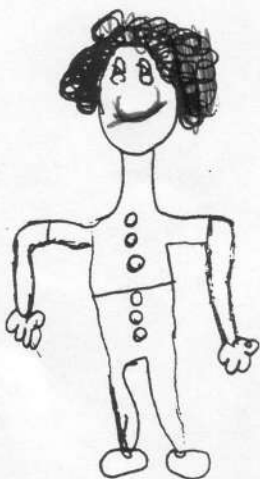
Sexo: Feminino
 Idade: 9a 4 m 23d
 Escola: A
 Série: 3ª
 Desempenho: Insatisfatório

Impressão Geral
 do Desenho do Professor: Atitude neutra
 Ambiente não escolar
 Tamanho 10,8 cm; 6,1cm; 8,2cm

		F	M	P
Braços Levantados		0	0	0
Equilíbrio		2	2	2
Sombreamento do corpo		0	4	4
Centralização	a	4	2	2
	b	4	4	4
Sombreamento do cabelo		4	2	2
Proporção cabeça-corpo		4	4	4
Humor, tema ou movimento		0	0	0
Omissão de braços		6	6	6
Omissão de pernas		4	4	4
Presença de dentes		4	4	4
Rasuras		2	0	2
Tamanho da figura		2	2	2
Sorriso		4	4	4



SEXO FEMININO
DI
1ª DESENHO
8.1



SEXO MASCULINO

DI

2ª DESENHO

8.2



SEXO FEMININO

DI
3 DESENHO

8.3

FIGURA 9

Sexo: Masculino
 Idade: 8a 21d
 Escola: C
 Série: 1ª
 Desempenho: Médio

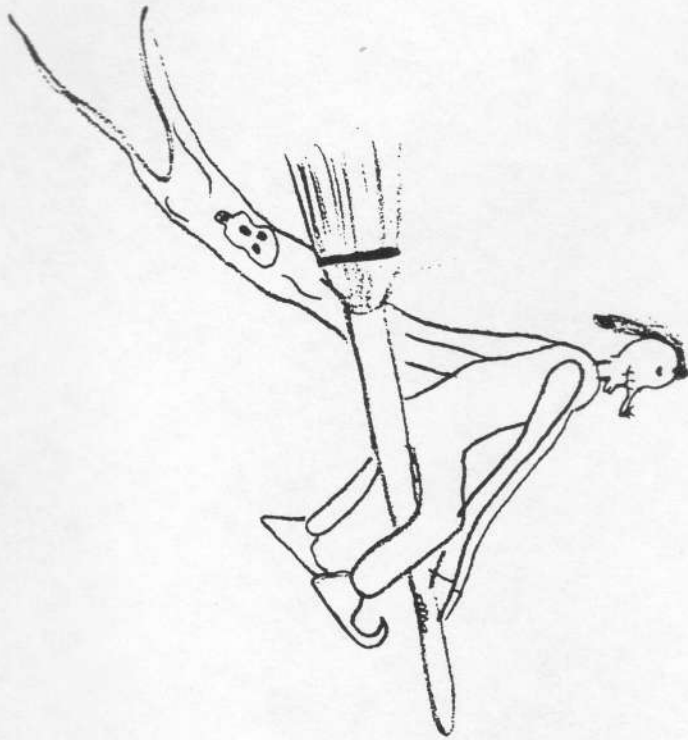
Impressão Geral
 do Desenho do Professor: Atitude negativa
 Ambiente não escolar
 Tamanho 10,8 cm; 9,1 cm; 9,8cm

		M	F	P
Braços Levantados		0	4	0
Equilíbrio		2	0	2
Sombreamento do corpo		2	2	4
Centralização	a	4	4	4
	b	4	4	4
Sombreamento do cabelo		2	2	2
Proporção cabeça-corpo		2	4	2
Humor, tema ou movimento		2	2	2
Omissão de braços		6	6	6
Omissão de pernas		2	4	4
Presença de dentes		4	4	4
Rasuras		0	0	0
Tamanho da figura		2	2	2
Sorriso		2	2	2



SEXO MASCULINO
DM

1º DESENHO
9.1



SEXO FEMININO
DM
2ª DESENHO
9.2



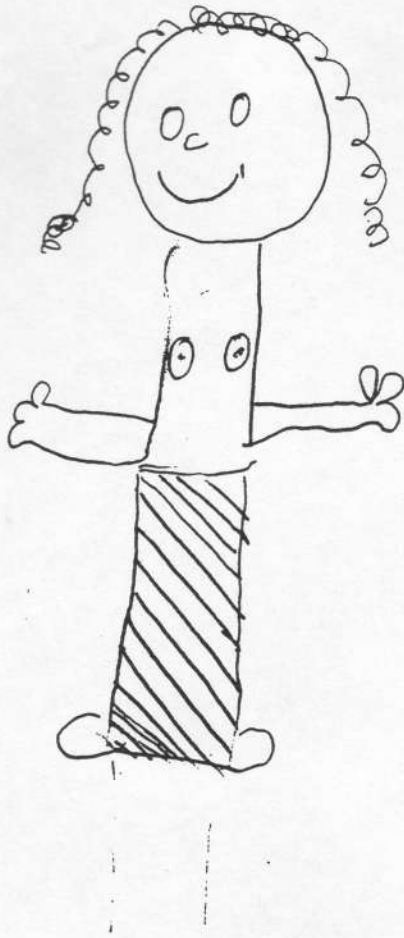
SEXO MASCULINO
DM
3ª DESENHO
9.3

FIGURA 10

Sexo: Masculino
 Idade: 11a 4m 10d
 Escola: A
 Série: 3^a
 Desempenho: Médio

Impressão Geral
 do Desenho do Professor: Atitude positiva
 Ambiente escolar
 Tamanho 24,5 cm; 10,1cm; 14,2cm

		M	F	P
Braços Levantados		4	4	2
Equilíbrio		2	2	2
Sombreamento do corpo		2	2	4
Centralização	a	4	4	4
	b	4	4	4
Sombreamento do cabelo		2	4	2
Proporção cabeça-corpo		2	2	2
Humor, tema ou movimento		0	0	2
Omissão de braços		6	6	6
Omissão de pernas		4	4	4
Presença de dentes		4	4	4
Rasuras		2	0	2
Tamanho da figura		0	2	0
Sorriso		4	4	4



SEXO FEMININO
DM
2ª DESENHO
10.2