
DESEMPENHO ESCOLAR E A RELAÇÃO PROFESSOR- -ALUNO POR MEIO DO TESTE DO PAR EDUCATIVO

JOANA D'ARC MARINHO CORRÊA SAKAI

WALQUIRIA FONSECA DUARTE

Instituto de Psicologia da Univ. de São Paulo e Universidade de Santo Amaro - SP - Brasil

Yael Gotlieb Ballas, Gilberto Mitsuo Ukita e

Claudia Tricate Malta

Universidade de Santo Amaro- SP - Brasil

HIROSHI LUCAS CORRÊA SAKAI

Universidade Presbiteriana Mackenzie- SP - Brasil

RESUMO

O Teste do Par Educativo (TPE) permite explorar o vínculo professor-aluno a partir da obtenção das projeções da criança (expressão de sentimentos, pensamentos, afetos e demais características referentes à relação e a aprendizagem). O objetivo desta pesquisa foi avaliar a relação entre o desempenho escolar e o total de indicadores de conflito no Desenho do Par Educativo, segundo uma escala construída com base na literatura especializada. Foram pesquisadas 334 crianças da terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares, divididas em três grupos quanto ao desempenho escolar, de acordo com as avaliações dos professores: insatisfatório, médio e bom. Os resultados mostraram que o grupo com desempenho escolar insatisfatório apresentou mais indicadores de conflitos nos desenhos. A presente pesquisa indica a importância do uso do TPE como instrumento auxiliar no diagnóstico e planejamento de estratégias de intervenção em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação Psicológica; desempenho escolar; Teste do Par Educativo; desenhos.

ABSTRACT

SCHOLASTIC ACHIEVEMENT AND THE TEACHER-STUDENT BOND THROUGH THE EDUCATIONAL PAIR TEST

The Educational Pair Test (EPT) is a useful tool to study the teacher-student bond from the student's projections about feelings, thoughts, perspectives and other features related to the relationship and learning. The goal of this study was to assess the relationship between academic performance and indications of conflict at the Educational Pair Test according to a scale based on specific literature. The sample was composed by 334 children enrolled at the third and fourth grades of public and private schools. They were divided in three groups according to their school performance assessed by their teachers as poor, regular and good. The results showed that the group with poor performance had a higher number of children showing conflicts in their Educational Pair Tests. This research shows the significance of the EPT as a device to diagnose and plan intervention strategies in the classroom.

Key words: Psychological assessment; academic performance; Educational Pair Test; drawings.

A afetividade se constitui como um fator de importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os escolares e os demais objetos de conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos mesmos diante das atividades propostas e desenvolvidas. “*A afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e não apenas, nas suas relações tête-à-tête com o aluno* (Leite, 2006, p. 24).

A relação professor-aluno enquanto elemento facilitador para uma aprendizagem mais motivadora tem sido tema de discussão entre vários estudiosos da área (Vygotsky, 1993, 1998; Mahoney e Almeida, 1993; Fonseca, 1995; Almeida, 1997, 1999, Tassoni, 2000, 2011; Sakai, 2000; Arantes e Aquino, 2003; Leite, 2006, Smolka, 2011, entre outros). O estudo da afetividade no comportamento humano tem um papel crucial nesse contexto, já que é o afeto que permeia essa relação. Desta forma, irá dar-lhe forma e sentido, sendo o canal por meio do qual conhecimento e mudança poderão ter lugar.

A afetividade converte a relação professor-aluno em uma experiência de vida e de construção da individualidade de cada um dos elementos deste par. Com isso, permite a vivência de uma relação que é fundamentalmente social e criadora de vínculos, propiciando melhores condições de ensino, dinamizando o processo educativo. É como se, inicialmente, a criança e o professor ficassem lado a lado diante de uma ponte e a aprendizagem e a afetividade fossem dois dos principais fatores que facilitam este percurso. Tal travessia ocorre com maior ou menor facilidade em função do tipo de vínculo estabelecido. Essa é a verdadeira essência do par educativo.

Um vínculo mais prazeroso propicia uma travessia mais facilitada. Se o professor é percebido como próximo e amistoso, sem elementos assustadores e persecutórios, a aprendizagem pode se processar de uma maneira mais motivadora, livre, profunda e ampla. Um professor apreendido como autoritário e rejeitador ou afetivamente distante pode estar relacionado a uma atitude menos positiva da criança com o aprender. Santos e Soares (2011, p.354) sinalizam com base em vários estudos, que

a necessidade de mudanças da qualidade da relação professor-aluno de forma a torná-la dialógica e afetiva em proveito do desenvolvimento integral dos sujeitos. Tal transição precisa ser liderada pelos professores, por meio de um processo de mediação de aprendizagens significativas, tanto do ponto de vista cognitivo quanto atitudinal.

Desta forma, discutem como se tornam fundamentais a necessidade de mudança das representações dos professores em relação à função social da escola e as suas concepções sobre o papel do professor, do aluno, do ensino e da aprendizagem.

Na Psicologia e, em especial na área Escolar, não é mais possível separar o pensamento do afeto, associação imprescindível nos estudos sobre as questões na área. A ênfase anterior no saber, isto é, no conhecimento instituído do professor com a preocupação exclusiva no conteúdo a ser ensinado, agora se volta para como deve ser ensinado. Assim, o professor busca maneiras, procedimentos, re-

cursos e palavras para poder estar na sala de aula com seus alunos. A afetividade estabelece um plano de ação que inclui a subjetividade no desenvolvimento dos projetos pedagógicos (Tassoni, 2000).

Amaral (2010) discorre sobre esta questão, sintetizando como os papéis do professor e do aluno estão interligados ou inter-relacionados. Com as novas experiências em sala de aula, o aluno pode ampliar os conhecimentos a partir das experiências vividas nesta relação, como resultado de uma participação ativa.

Algumas pesquisas destacam a relação professor-aluno sob várias facetas, porém a maior parte delas se detém nas percepções, atitudes e expectativas do professor sobre o desempenho do aluno, como aponta o levantamento de Schiavoni e Martinelli (2005). As percepções são mais negativas para aqueles que apresentam um mau desempenho acadêmico (Herbert, 1992; McLeod, 1994 e Bahad, 1995).

Em outros estudos, as percepções do aluno constituem o ponto principal. Catão (2005) focalizou a percepção que uma amostra de 376 escolares de 3ª e 4ª séries (atuais 4º e 5º anos) de escolas públicas e particulares tinha sobre os próprios desempenhos acadêmicos, relacionando-as com a de seus professores, empregando escalas de auto-eficácia e atribuição causal. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos se autopercebeu como bons, independentemente das percepções dos seus professores. Já aqueles com baixa autoestima, com mais frequência, apresentavam o desempenho escolar insatisfatório segundo seus professores.

A autora discute a importância da disponibilidade afetiva do professor, no sentido de promover uma interação mais positiva destes alunos com a aprendizagem e o contexto da sala de aula, como também considera Moll (2002). Além disso, esta atitude poderia promover a formação de um aluno mais consciente, crítico, colaborativo e ativo no processo de conhecimento (Coelho e Jardim, 2010).

As relações afetivas professor-aluno foram também pesquisadas por Mauco (1977), que constatou que a simpatia e a qualidade do professor foram as características mais apontadas pelos alunos, seguidas do interesse por eles e pelo trabalho que desenvolvem. O autor destacou que a disponibilidade afetiva do professor está relacionada com a qualidade de humor, a calma, a firmeza e segurança consideradas, no conjunto, primordiais para uma melhor motivação do aluno na classe.

Retomando a importância do estudo das percepções do aluno em relação aos objetos de conhecimento do cenário escolar, será destacada a utilização de instrumentos gráficos para esse objetivo. Ao desenhar, uma criança pode situar o par educativo na dimensão afetiva, retratando graficamente proximidade ou afastamento físico, ênfase ou não no detalhamento das figuras, por exemplo, proporcionando importantes conteúdos (Amaral, 2010).

Na Psicologia, a análise das produções gráficas é considerada como técnica projetiva e fornece informações sobre conflitos e fantasias relativos a aspectos que a pessoa examinada não tem conhecimento, não quer ou não pode revelar, ou seja, seus aspectos mais profundos e inconscientes. Os métodos projetivos possibilitam a avaliação tanto de áreas patológicas quanto sadias da personalidade, em que o mundo interno da pessoa é retratado e seu equilíbrio e os recursos para lidar com conflitos são revelados (Machover, 1949; Cunha, Freitas e Raymundo, 1993; Masling, 1997). Assim, as técnicas projetivas se tornam um recurso particularmente adequado na medida em que as pessoas se revelam sem ter consciência do que estão expondo e livres das amarras da censura crítica.

As tarefas envolvidas são relativamente não estruturadas, possibilitando uma ampla variedade de respostas, bem como uma maior liberdade de fantasiar, como observam Anastasi e Urbina (2000). O desenho, sendo uma forma de comunicação não tão familiar quanto a linguagem e menos impregnada pela ideia de avaliação, permite penetrar em conteúdos simbólicos, sujeitos à menor manipulação consciente do que a verbalização direta (Lourenção Van Kolck, 1984; Machover, 1949).

As crianças, particularmente, podem expressar em seus desenhos o que não conseguiriam verbalizar, independente do quanto estejam conscientes das emoções que as afligem (Hammer, 1991). Transposta essa possibilidade para o vínculo educativo, pode-se ter acesso às percepções que têm de si e do professor nessa dimensão relacional, bem como da própria aprendizagem.

TESTE DO PAR EDUCATIVO

Na revisão da literatura sobre o Teste do Par Educativo (*Test Pareja Educativa* – TPE), encontram-se os trabalhos dos argentinos Olivero e Palacios (1985) e Muñiz (1987) e, entre os brasileiros, destacam-se os de Gola (1999), Duarte et al. (2002), Amaral (2010) e Lira e Enricone (2011). O Teste do Par Educativo permite conhecer a relação vincular estabelecida no contexto de aprendizagem e como ela está sendo vivenciada, uma vez que o desenho fornece indicadores gráficos, interpretados segundo critérios estabelecidos e sugeridos na instrução: “**desenhe alguém ensinando a alguém aprendendo**” (Gola, 1999).

É importante lembrar que um par educativo constitui, de fato, um vínculo em que um processo de aprendizagem está presente e pode promover desenvolvimento, não necessariamente inserido no cenário escolar ou referente à educação formal (Verthelyi, Hirsch e Braude, 1985). Como resposta à solicitação de desenhar um par educativo é possível a representação de uma criança com um adulto da família (pai, mãe, avós), de dois adultos ou mesmo de duas crianças.

A criadora e principal divulgadora do Teste do Par Educativo foi Ana Maria Muñiz (1987, p. 48), para quem há diferentes níveis de interpretação dos desenhos no TPE produzidos pela criança:

o mais valioso é o da análise do conflito que é representado e as defesas levantadas contra ele. Contudo, nessa oportunidade e como primeira aproximação, pode limitarmos a observar características atribuídas pelas crianças aos personagens professor e aluno, tais como superioridade, inferioridade, submissão, algumas referências a como aparecem expostos os conteúdos da aprendizagem e, finalmente, ao clima emocional característico da situação total. Veremos representadas cenas de hostilidade, incomunicabilidade entre os personagens e também cooperação e integração emocional.

Dessa forma, Muñiz não especifica os critérios para a interpretação do TPE, mas discute qualitativamente as particularidades dos personagens na cena vincular educativa. Por outro lado, Olivero e Palacios (1985) realizaram um estudo com 300 crianças de escolas urbanas e rurais na Argentina, entre oito e 10 anos, sem repetência escolar, porém com sintomas de transtornos de aprendizagem. As autoras partiram da hipótese de que as crianças representariam o que a instrução propõe: o desenho

de alguém ensinando a outro alguém. A partir da análise das frequências das representações gráficas, apresentaram a seguir os indicadores que devem ser avaliados, adaptados do original em espanhol:

1. Objetos de aprendizagem: Específicos e Complementares
 - i. Específicos: centrados na relação ensinar e/ou aprender (carteira escolar, livro, caderno, pastas).
 - ii. Complementares: são aqueles que reforçam o uso dos objetos específicos (borracha, lápis, caneta).
 - iii. Específicos compartilhados: os objetos podem estar com um dos personagens ou compartilhados na relação. A não inclusão foi entendida como um desvio de normalidade.
2. Vínculo com o objeto de aprendizagem: quem ensina, quem aprende ou com ambos.
3. Ambientação: em geral, prepondera o ambiente escolar. Embora apareçam outros cenários, ocorreu menor percentual da ambientação escolar (47%) nas escolas rurais e maior percentual (68%) nas urbanas. Nos casos das crianças com problemas de aprendizagem, denominadas em seu conjunto de subamostra (sem especificação do tipo de escola), a ambientação apareceu em 36% dos desenhos.
4. Outros objetos (que não são vinculados à cena da aprendizagem): em geral ausentes, exceto nas crianças com problemas de aprendizagem, sendo considerado pelas autoras como uma característica evasiva do objeto de aprendizagem.
5. Personagens que não são pares educativos: aparecem com baixa frequência. Entretanto, nos desenhos das crianças com dificuldades de aprendizagem sua ocorrência aumentou, sugerindo que esse aumento é significativo e deve ser interpretado como indicativo de uma descaracterização do vínculo do par.
6. Objetos complementares: são aqueles que reforçam o uso dos objetos específicos frequentes em proporções similares em todas as amostras, relacionando-os a uma complementação ou reforço do grafismo. Os objetos podem estar com um dos personagens ou compartilhados na relação.
7. Temática do objeto específico: quanto maior for o grau de patologia maior será a manifestação da dificuldade na temática relacionada, a qual aparece identificada naquele que ensina.

Empregando outra estratégia, Gola (1999) apresentou quatro casos de desenhos realizados por crianças de seis a 13 anos de idade, a título de relato de experiência. Nos casos, caracteriza a idade, o quadro sintomatológico trazido e faz uma breve análise da produção de cada examinando. A autora analisou qualitativamente os desenhos do par educativo, sugerindo que o entendimento desses desenhos deve ser sempre complementado com dados colhidos em outros instrumentos e pelo quadro clínico em si. Não apresenta critérios de interpretação.

Já Duarte et al. (2002) utilizaram o Teste do Par Educativo em um estudo com um grupo de alunos idosos de uma universidade particular da cidade de São Paulo. A amostra foi composta por 30 alunos de ambos os sexos de uma faixa etária entre 60 e 70 anos. O referencial de análise dos desenhos foi composto por seis itens: presença ou ausência do objeto de aprendizagem; figura na qual está colocado o objeto de aprendizagem; ambientação; outros objetos; inclusão de personagens que

não são pares educativos e objetos complementares. Os resultados foram organizados em frequências percentuais e se destacam aqueles com valores acima de 70%:

- 1) 73% dos desenhos apresentaram objeto de aprendizagem, sendo 17% em ambas as figuras do par educativo e 20% em apenas um personagem.
- 2) Em 90% dos desenhos não houve inclusão de outros personagens, além do par educativo.

Os resultados globais indicaram que estes alunos identificaram a sala de aula como situação de aprendizagem e a relação com o professor como característica do par educativo representado.

Lira e Enricone (2011) desenvolveram uma pesquisa de cunho qualitativo com 18 alunos de 6º ano, na faixa etária de 11 a 16 anos, utilizando o Teste do Par Educativo para a análise dos vínculos escolares. Nesse estudo, o objetivo foi investigar os vínculos entre aluno, professor, conhecimento e a imagem de bom e mau professor, relacionando-os aos desempenhos escolares. Para a análise dos vínculos escolares foram utilizadas, além do Par Educativo, a escrita das histórias de aprendizagem escolar e entrevistas semiestruturadas. Para a análise do desempenho escolar foi utilizada pesquisa documental das produções dos alunos.

Os autores concluíram que os tipos de vínculos encontrados (positivos, negativos, regulares e confusos) e as imagens de bom e de mau professor não se relacionaram de forma significativa ao desempenho escolar dos alunos. Utilizaram como critérios para a identificação dos melhores professores, características como permissividade, atenção e simpatia. Em contrapartida, os descritores relativos aos maus professores foram a exigência, a cobrança e a não tolerância nos comportamentos.

A hipótese da presente pesquisa foi de que há uma relação entre o desempenho escolar e o total de indicadores de conflito presentes no TPE e que, quanto pior o desempenho, maior o número de indicadores de conflito. Assim, o objetivo deste estudo foi verificar se existe diferença entre as médias dos grupos divididos em relação ao desempenho escolar, bem como em relação ao total de indicadores de conflito presentes nos Desenhos do Par Educativo.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi constituída de 383 escolares, de escolas da Rede Pública (48,8%) e da Rede Particular (51,2%) de ensino da cidade de São Paulo, de ambos os sexos, na faixa etária de sete a 11 anos de idade. Os escolares do sexo feminino (49,3%) e masculino (50,7%) cursavam a 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (atuais 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I). Foram excluídos da amostra alunos repetentes, de modo que a distribuição das crianças pelos níveis de escolaridade foi compatível com a idade. Do total dos 383 desenhos realizados, 49 (12,8%) foram excluídos da pesquisa, porque não estavam completos, isto é, não apresentavam cenários e/ou as figuras de quem aprende e de quem ensina, resultando em 334 desenhos analisados.

Neste estudo, os escolares foram subdivididos em três grupos, de acordo com a avaliação dos seus professores, a saber: Desempenho Escolar Insatisfatório (DEI), Desempenho Escolar Médio (DEM) e Desempenho Escolar Bom (DEB). Assim, o total de participantes por grupo foi: DEI = 58, DEM = 145 e DEB = 131.

Instrumentos

Termo de Consentimento

Para participação na pesquisa, foi recolhido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis pelas crianças que compuseram a amostra deste estudo.

Questionário para os Professores

Foi elaborado um Questionário para os Professores (Anexo 1), adaptado do Roteiro de Entrevista para Professores de Maluf (1991), composto por cinco questões, cujo objetivo era classificar os alunos em graus de desempenho escolar (insatisfatório, médio e bom).

Teste do Par Educativo

Os alunos, de acordo com a instrução de Muñiz (1987), foram solicitados a desenhar “*alguém ensinando a alguém aprendendo*”. Uma vez realizado o desenho, pediu-se aos examinandos que registrassem acima ou abaixo dos personagens a idade e o nome dos mesmos e que escrevessem uma história sobre o desenho no verso da própria folha de papel sulfite, finalizando com um título. Os materiais utilizados foram: folha de papel sulfite branco, tamanho A4, sem pauta, lápis preto nº 2, borracha e caixa de lápis de cor de 12 unidades.

Procedimento

As aplicações foram coletivas e realizadas pelas pesquisadoras no 2º semestre do ano de 2006, nas salas de aula, de acordo com o horário permitido pela Direção, sem limitação de tempo. Quanto ao ambiente, havia silêncio, instalações confortáveis e iluminação adequada. O professor responsável pela sala de aula não estava presente durante a aplicação, bem como quaisquer outros representantes da Escola, para que não houvesse interferência ou mesmo influência durante a confecção dos desenhos.

A avaliação dos desenhos foi realizada a partir de uma folha de correção elaborada pelas pesquisadoras com os indicadores encontrados na literatura sobre o TPE (Olivero e Palacios, 1985; Muñiz, 1987; Duarte et al., 2002) e agregados os aspectos gerais, levantados por Lourenção Van Kolck (1984) para análise do Desenho da Figura Humana. A lista de indicadores foi dividida em cinco grupos: relacionados ao grafismo, ao cenário, ao par professor-aluno, à figura de quem ensina e à figura de quem aprende. O Anexo 2 apresenta a lista dos itens avaliados com uma breve descrição.

A distribuição dos dados foi apresentada em tabelas de frequências absolutas (f) e relativas (%) destinadas à descrição dos resultados. Foram calculados a média e o desvio padrão dos indicadores e utilizadas provas estatísticas paramétricas, segundo Guilford e Fruchter (1978), com nível de significância de 0,05 que, de acordo com Witter (1996), é adequado para estudos desta natureza. Para valores de $p \leq 0,05$, as diferenças foram consideradas significantes e para valores de p entre 0,05 e 0,10 as diferenças foram consideradas com tendência a serem significantes.

A comparação das médias foi realizada por meio da Análise de Variância (ANOVA) para verificar diferenças significativas em relação ao tipo de desempenho escolar (insatisfatório, médio e bom). Não foram realizados os testes Pós-Hoc para determinar as diferenças entre os pares de grupos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando os 334 desenhos analisados que retrataram o cenário escolar, as crianças desenharam mais frequentemente o par educativo utilizando a posição horizontal da folha, a localização central da página, as linhas médias e grossas e os traços trêmulos. Na maioria das vezes, os desenhos foram coloridos. A grande maioria das crianças seguiu a instrução dada e retratou os elementos constitutivos de um par educativo, isto é, confeccionaram os personagens do professor e do aluno e um cenário de representação de uma escola. O personagem que ensina é geralmente uma figura feminina, está representado em pé na folha e o que aprende, em pé ou sentado. A inclusão de colegas de classe, sendo a ambientação escolar representada, também ocorre em alguns desenhos, ampliando para além do par a resposta gráfica.

Tabela 1. Frequência relativa (%) de cada indicador na amostra total (N=334) e por grupo de desempenho escolar (DEI, N=58), (DEM, N=145) e (DEB, N=131) e análise de variância por item

ID	Indicadores de conflito	Total		DEI	DEM	DEB	F*	p
		f	%	%	%	%		
1	Uso da borracha	256	76,6	70,7	79,3	76,3	0,86	0,42
2	Ambientação escolar ausente	36	10,8	12,1	11,0	9,9	0,10	0,90
3	Sombreamento no cenário	28	8,4	5,2	6,9	11,5	1,35	0,26
4	Ênfase no ambiente físico	240	71,9	69,0	73,8	71,0	0,28	0,76
5	Ausência de objetos de aprendizagem	15	4,5	6,9	4,1	3,8	0,48	0,62
6	Ausência de vínculo do objeto de aprendizagem	12	3,6	6,9	3,4	2,3	1,24	0,29
7	Adições à cena	56	16,8	17,2	24,1	8,4	6,30*	0,01
8	Inclusão de personagens	11	3,3	5,2	1,4	4,6	1,49	0,23
9	Representação que não seja professor-aluno	15	4,5	6,9	4,8	3,1	0,72	0,49
10	Ausência de interação entre professor e aluno	39	11,7	12,1	11,7	11,5	0,01	0,99
11	Barreiras entre professor e aluno (exemplo: mesa, carteira escolar, etc.)	216	64,7	67,2	63,4	64,9	0,13	0,88
12	Professor em local mais baixo que o aluno	33	9,9	12,1	6,2	13,0	1,97	0,14
13	Maiores detalhes em um personagem	95	28,4	34,5	20,7	34,4	3,84*	0,02
14	Aluno maior que professor	24	7,2	6,9	9,0	5,3	0,46	0,63

Tabela 1 (continuação)

ID	Indicadores de conflito	Total		DEI	DEM	DEB	F*	p
		f	%	%	%	%		
15	Professor em palitos	21	6,3	6,9	4,8	7,6	0,48	0,62
16	Professor de forma bizarra	15	4,5	3,4	3,4	6,1	0,65	0,52
17	Transparência no professor	6	1,8	1,7	2,8	0,8	0,77	0,46
18	Encapsulamento do professor	7	2,1	5,2	0,7	2,3	2,05	0,13
19	Compartmentalismo do professor	15	4,5	6,9	4,8	3,1	0,72	0,49
20	Sombreamento no professor	2	0,6	1,7	0,0	0,8	1,08	0,34
21	Armas ou objetos nocivos no professor	2	0,6	3,4	0,0	0,0	4,88*	0,01
22	Sinais de agressividade no professor	13	3,9	10,3	2,1	3,1	4,06*	0,02
23	Omissão de partes essenciais do professor	95	28,4	41,4	24,8	26,7	2,97*	0,05
24	Tristeza ou ausência da boca no professor	10	3,0	5,2	0,7	4,6	2,49**	0,08
25	Olhos em ponto no professor	127	38,0	41,4	37,2	37,4	0,17	0,85
26	Olhos vazados (sem pupila) no professor	34	10,2	13,8	9,0	9,9	0,52	0,60
27	Ausência de si mesmo no desenho	237	71,0	75,9	73,1	66,4	1,15	0,32
28	Figura do aluno em palitos	45	13,5	12,1	14,5	13,0	0,12	0,88
29	Figura do aluno de forma bizarra	3	0,9	0,0	0,0	2,3	2,36**	0,09
30	Transparência na figura do aluno	1	0,3	0,0	0,7	0,0	0,65	0,52
31	Encapsulamento da figura do aluno	10	3,0	1,7	4,1	2,3	0,59	0,55
32	Compartmentalismo no aluno	14	4,2	5,2	5,5	2,3	0,97	0,38
33	Sombreamento na figura do aluno	4	1,2	3,4	0,7	0,8	1,50	0,22
34	Armas ou objetos nocivos no aluno	0	0,0	0,0	0,0	0,0	–	–
35	Sinais de agressividade no aluno	8	2,4	0,0	4,1	1,5	1,87	0,16
36	Omissão de partes essenciais no aluno	145	43,4	51,7	49,0	33,6	4,43*	0,01
37	Tristeza ou ausência da boca no aluno	35	10,5	19,0	11,7	5,3	3,73*	0,02
38	Olhos em ponto no aluno	158	47,3	50,0	50,3	42,7	0,26	0,77
39	Olhos vazados (sem pupila) na figura do aluno	30	9,0	17,2	9,7	4,6	3,55*	0,03

*Diferença significativa ao nível de 5% ($p \leq 0,05$).**Diferença significativa ao nível de 10% ($p \leq 0,10$).

A análise dos desenhos permitiu observar a presença de uma série de itens que foram organizados em uma lista de 39 indicadores. A Tabela 1 apresenta a frequência de cada indicador para cada grupo de desempenho escolar e para a amostra total. O teste de ANOVA utilizado para averiguar se havia ou não diferenças entre os grupos mostrou que os seguintes indicadores apresentaram diferenças significativas ($p < 0,05$):

- adições à cena (objetos não relativos à aprendizagem)
- maior riqueza de detalhes em um dos personagens
- presença de armas ou objetos nocivos na figura do professor
- sinais de agressividade na figura do professor
- omissão de partes essenciais na figura do professor
- omissão de partes essenciais na figura do aluno
- presença de tristeza ou ausência da boca na figura do aluno
- presença de olhos vazados (sem pupila) na figura do aluno

Os sinais de agressividade (dentes pontiagudos, mãos em garra, etc.) na figura do professor, pouco frequentes nos desenhos em geral, tiveram um aumento para as crianças do grupo DEI (10,3%). O mesmo ocorreu com a presença de armas ou objetos nocivos, desenhados nesta figura, neste grupo. Fonseca (1995), em sua pesquisa com o desenho do professor, também registrou aumento nos sinais de agressividade como indicador de maior frequência em crianças com desempenho escolar insatisfatório. Olivero e Palacios (1985) descreveram que, em sua amostra de escolares, quanto maiores as dificuldades de aprendizagem, mais frequentes foram as manifestações de sinais de agressividade na figura de quem ensina.

Destacando o indicador omissão de partes essenciais na figura do professor como apresentando maior frequência em DEI (41,4%), observa-se que as crianças desse grupo tendem a omitir partes da figura de quem aprende e do professor quando desenham o par educativo, em comparação aos outros grupos. Pode-se considerar, assim, que as representações distorcidas de pessoas refletem a maneira de perceber a própria relação entre os elementos, como destacou Leite (2006).

Os indicadores de conflito relativos à figura do aluno, que tiveram maior frequência no grupo DEI, foram: omissão de partes essenciais (51,7%), presença de tristeza ou ausência da boca (19,0%) e presença de olhos vazados (17,2%). Todos estes aspectos são sinais importantes de dificuldade afetiva, segundo Lourenção Van Kolck (1984). Desta forma, aquilo que apareceu nas características dos desenhos dos alunos com desempenho insatisfatório é a projeção de suas próprias angústias.

O indicador de adições à cena de objetos não relativos à aprendizagem teve uma frequência menor (8,4%) para os alunos do grupo DEB. A maioria dos desenhos dos alunos desse grupo tendeu a representar objetos que fazem parte do cenário escolar. Na pesquisa de Olivero e Palacios (1985), 82% dos desenhos apresentavam inclusão de objetos relacionados à escola, o que confirma, para as autoras, a normalidade do processo de aprendizagem para a maioria dos alunos.

Em relação à maior riqueza de detalhes em um dos personagens, o grupo DEI (34,5%) e o grupo DEB (34,4%) tiveram frequências semelhantes, ocorrendo uma frequência menor (20,7%) para

os alunos do grupo DEM. Pode-se pensar que no lugar de trabalhar o par, o foco recai sobre um dos personagens.

Os referenciais utilizados para a análise do Desenho Cinético da Escola (KSD) não diferenciaram crianças com desempenho escolar insatisfatório na pesquisa de Duarte (1992). As correlações a eles associadas não apresentaram significância estatística, em relação ao desempenho escolar. Houve diferenças por série em praticamente todas as dimensões estudadas, sugerindo que o avanço da escolarização permite uma maior detalhamento do contexto escolar, com a inclusão de elementos associados à aprendizagem e à relação com o professor e colegas. A autora constatou que o (KSD) permite interpretações psicológicas baseadas na teoria psicanalítica e nos estudos sobre o desenvolvimento do grafismo, podendo ser utilizado como instrumento auxiliar no diagnóstico psicológico em situação clínica ou escolar.

Retomando a presente pesquisa, nos desenhos das crianças com DEI, os sinais de conflito com diferenças significativas ($p \leq 0,05$) estiveram mais relacionados à própria figura do aluno do que a do professor, portanto diretamente relacionados aos personagens desenhados. Os desenhos das crianças do grupo DEB não apresentaram número de indicadores que mais elevado e com diferença significativa em relação aos outros dois grupos.

Os indicadores com tendência a serem significantes ($0,05 < p < 0,10$) entre os três grupos de desempenho escolar foram (Tabela 2):

- presença de tristeza ou ausência da boca na figura do professor
- figura do aluno de forma bizarra

A presença de tristeza ou ausência da boca na figura do professor foi pouco frequente nos desenhos em geral, mas teve uma menor proporção no grupo DEM (0,7%). A figura do aluno representada de forma bizarra também ocorreu com uma baixa frequência (três casos apenas), mas se deu somente nos desenhos do grupo DEB (2,3%).

Também foi calculado o total de indicadores da escala por desenho segundo o desempenho escolar. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Frequência relativa (%) do total de indicadores por desenho, na amostra total (N=334) e por grupo de desempenho escolar, média e desvio padrão (DP) por grupo

Total Indicadores	GE		DEI	DEM	DEB
	f	%	%	%	%
0 e 1	4	1,2	0,0	0,7	2,3
2 e 3	28	8,4	6,9	6,2	11,5
4 e 5	100	29,9	25,9	31,0	30,5
6 e 7	97	29,0	20,7	33,1	28,2
8 e 9	77	23,1	29,3	22,8	20,6
10 e 11	22	6,6	13,8	4,8	5,3
12 e 13	5	1,5	1,7	1,4	1,5
14 e 15	-	-	-	-	-
16 e 17	1	0,3	1,7	-	-
Total	334	100,0	100,0	100,0	100,0
Média		6,33	7,10	6,34	5,97
DP		2,33	2,60	2,06	2,41

A análise da relação entre desempenho escolar e o total de indicadores de conflito nos desenhos do par educativo indicou que as médias de indicadores são diferentes entre os três grupos ($F=4,887$; $p=0,008$), mostrando haver diferença estatisticamente significativa ($p \leq 0,05$) entre o grupo de desempenho escolar insatisfatório e o grupo de desempenho escolar médio ($t=-2,214$; $p=0,028$) e também entre o grupo de desempenho escolar insatisfatório e o grupo de desempenho escolar bom ($t=-2,910$; $p=0,004$). Não foi observada diferença significativa entre os grupos de desempenho escolar médio e o de desempenho escolar bom ($t=-1,369$; $p=0,172$).

Este resultado confirmou a hipótese levantada na presente pesquisa, mostrando que existe uma relação entre desempenho escolar e o total de indicadores de conflito nos desenhos do par educativo, onde o grupo de desempenho escolar insatisfatório apresenta mais alunos com número elevado de indicadores de conflito.

CONCLUSÕES

O objetivo geral da presente pesquisa foi o de realizar um estudo do Teste do Par Educativo para avaliar a relação entre desempenho escolar e o total de indicadores de conflito nos desenhos. Os resultados indicaram que houve diferença estatisticamente significativa entre desempenho e número de indicadores, ou seja, os alunos com pior desempenho escolar apresentaram maior número de indicadores de conflito em comparação àqueles com desempenho escolar médio e bom, como omissão de partes essenciais, tanto na figura do professor quanto do aluno, presença de tristeza ou ausência da boca e presença de olhos vazados (sem pupila) na figura do aluno e sinais de agressividade, como apresentação de armas e objetos nocivos, mãos em garras e dentes pontiagudos na figura do professor.

Assim, pode-se observar que pelo TPE as crianças do grupo DEI projetam os afetos negativos dirigidos ao professor e a elas próprias como integrantes do par educativo. A presente pesquisa reforça o uso do TPE na situação escolar para o levantamento, diagnóstico e planejamento de estratégias de intervenção em sala de aula, de modo a oferecer sinais reveladores do espaço de afetividade que a escola deveria promover, expressando de forma mais concreta e objetiva a dinâmica das relações afetivas entre aluno-professor-objetos de conhecimento. Porém, convém lembrar que como qualquer técnica de exame psicológico, os resultados e conclusões precisarão ser complementados com outros dados para uma análise mais ampla e consistente.

O conhecimento das dificuldades na subjetividade dos alunos traz um elemento inovador ao projeto pedagógico da escola, que ajudaria a inserir em seus eixos norteadores uma atenção mais diferenciada, estimulando o desenvolvimento de estratégias de grupo e quebrando rotinas essencialmente pedagógicas para promover uma progressiva melhoria no clima afetivo dessas crianças e, ainda, de valor para todo o contexto da sala de aula.

Recomenda-se a continuidade das pesquisas, de forma a propiciar uma normatização dos critérios de avaliação, bem como a padronização do instrumento, segundo os critérios propostos pelo Conselho Federal de Psicologia.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A.R.S. (1997). A emoção e o professor: Um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (2), 239-249.
- Almeida, A.R.S. (1999). *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus.
- Amaral, A.B. (2010). Psicologia da Aprendizagem: Um olhar diferenciado para a relação professor-aluno. *Revista Conteúdo*, 1 (3), 70-102.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. (7ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arantes, V.A. & Aquino, J.G. (Orgs.) (2003). *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Bahad, E.Y. (1995). The teachers' pet phenomenon, students' perceptions of teachers' differential behavior and students' moral. *Journal of Educational Psychology*, 87, 361-374.
- Catão, E.C. (2005). *Autopercepções de causas de sucesso e fracasso e senso de auto-eficácia e sua influência no desempenho escolar numa amostra de estudantes de 3ª e 4ª séries*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Coelho, F.D. & Jardim, M.H.C.H. (Orgs.) (2010). Programa um computador por aluno – UCA. Preparando para a expansão: Lições de experiência piloto brasileira na modalidade um computador por aluno. *Relatório de Sistematização III*. São Paulo: PUC – Programa de Pós Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/experimentos/DFguiaImplementacao.pdf>. Acesso em Outubro de 2011.

- Cunha, J.A.; Freitas N.K. & Raymundo, M.G.B. (1993). *Psicodiagnóstico-R*. (4ª ed. Revisada). Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, W.F. (1992). *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 séries*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Duarte, W.F.; Rosa, H.R.; Tozzi, I.; Catão, E.C.; Sakai, J.D.M.C. & Fonseca, W.C. (2002). Um estudo do desenho do par educativo numa amostra paulistana de estudantes da terceira idade. *Psikhê Revista do Curso de Psicologia do Centro Universitário FMU*, 7 (2), 1-56.
- Fonseca, W.C. (1995). *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.
- Gola, M.F.M. (1999). Instrumentos psicopedagógicos para conhecimento do sujeito que não aprende. *Revista Psicopedagogia*, 18 (49), 12-32.
- Guilford, J.P. & Fruchter, B. (1978). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hammer, E.F. (1991). *Aplicações clínicas dos desenhos projetivos*. (E. Nick, trad.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Herbert, B. (1992). Affective influences on learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly*, 5 (4), 334-343.
- Leite, S.A.S. (Org.). (2006). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lira, E.S. & Enricone, J.R.B. (2011). Relação entre vínculos escolares e desempenho na aprendizagem: Um estudo com alunos de 5ª série do ensino fundamental. *Perspectiva*, 35 (132), 65-80.
- Lourenção Van Kolck, O.L. (1984). *Testes projetivos gráficos no diagnóstico psicológico*. São Paulo: EPU.
- McLeod, T.M. (1994). Social skills, school skills and success in the high school: A comparison of teachers' and students' perceptions. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9 (3), 142-147.
- Machover, K. (1949). *Proyección de la personalidad en el dibujo de la figura humana: Uno metodo de investigación de la personalidad*. (J. Gutierrez, trad.). Cuba: Cultural.
- Mahoney, A.A. & Almeida, L.R. (1993). Emoção e ação pedagógica na infância: Contribuições da Psicologia humanista. *Temas em Psicologia*, 1 (3), 67-72.
- Maluf, M.R. (1991). As causas do fracasso escolar na percepção de professores e alunos de 1º grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7 (3), 263-271.
- Masling, J.M. (1997). On the nature and utility of projective tests and objective tests. *Journal of Personality Assessment*, 69 (2), 257-270.
- Mauco, G. (1977). *Psicanálise e Educação*. Lisboa: Moraes.
-

- Moll, L.C.(2002). *Vygotsky e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Muñiz, A.M.R. (1987). O desenho do par educativo: Um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo*, 6 (13), 41- 48.
- Olivero, M.E.C. & Palacios, C.V.K. (1985). Test Pareja Educativa. El objeto de aprendizaje como médio para detectar la relación vincular latente. *Aprendizaje Hoy*, VI (10), 46-64.
- Sakai, J.D.M.C. (2000). *Um estudo do perfil do professor eficiente, sob a ótica de uma amostra de docentes e universitários*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Santos, C.P.S. & Soares, S.R. (2011). Aprendizagem e relação professor aluno em sala de aula: Duas faces da mesma moeda. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22 (49), 353-370.
- Schiavoni, A. & Martinelli, S.C. (2005). Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca de seu desempenho: Um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. *Interação em Psicologia*, 9 (2), 311-319.
- Smolka, A.L.B. (2011). Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: S.A.S. Leite (Org.), *Atividades afetivas e práticas pedagógicas*. (pp. 5-17). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tassoni, E.C.M. (2000). *Afetividade e produção escrita: A mediação do professor em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Tassoni, E.C.M. (2011). Afetividade e condições de ensino: Histórico de professores inescqueíveis. In: S.A.S. Leite (Org.), *Atividades afetivas e práticas pedagógicas*. (pp. 18-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Verthelyi, R.F, Hirsch, S.B. & Braude, M.G. (1985). *Identidad y vínculo en el Test de las Dos Personas*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Witter, G.P. (1996). Pesquisa científica e nível de significância. *Estudos de Psicologia*, (Campinas) 13 (1), 55-63.

Recebido em 01/12/2011

Revisto em 23/11/2012

Aceito em 25/11/2012

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES*

Escola: _____

Professor(a): _____

Ano: _____ Período: _____ Data: _____

Caro(a) Professor(a),

Solicitamos que possa indicar os alunos de sua classe que, na sua percepção, apresentam um bom desempenho escolar e um desempenho escolar insatisfatório. Os demais serão considerados como apresentando desempenho escolar médio.

1. Alunos com bom desempenho (citar quantos quiser).

2. Alunos com desempenho escolar insatisfatório (citar quantos quiser).

3. Cite três características (gerais) dos alunos indicados como apresentando um desempenho insatisfatório.

4. Cite três características (gerais) dos alunos indicados como apresentando um bom desempenho.

5. Cite três características (gerais) que, na sua opinião, explicam o desempenho médio dos alunos indicados.

* Adaptado do Roteiro de Entrevistas para Professores de Maluf (1991).

ANEXO 2Lista dos itens relativos ao DPE

- 1 Presença do uso da borracha/rasura em excesso
 - 2 Ausência de ambientação escolar representada
 - 3 Presença de sombreamento no cenário
 - 4 Ênfase no ambiente físico (detalhamento maior que os personagens)
 - 5 Ausência de objetos de aprendizagem (lousa / caderno / borracha / lápis / caneta / giz / régua / computador)
 - 6 Ausência de vínculo do objeto de aprendizagem
 - 7 Adições à cena (objetos não relativos à aprendizagem)
 - 8 Inclusão de personagens que não são pares educativos
 - 9 Representação de um par educativo que não seja professor-aluno (exemplo: mãe-filho, patrão-empregado, etc.)
 - 10 Ausência de interação entre professor e aluno
 - 11 Presença de barreiras entre professor e aluno (exemplo: mesa, carteira escolar, etc.)
 - 12 Professor em local mais baixo que o aluno
 - 13 Maior riqueza de detalhes em um dos personagens
 - 14 Desenho do aluno maior que a figura do professor
 - 15 Figura do professor em palitos
 - 16 Figura do professor de forma bizarra
 - 17 Transparência na figura do professor
 - 18 Encapsulamento da figura do professor (completo fechamento da figura por linhas que não se estendem pela extensão da página)
 - 19 Compartmentalismo da figura do professor (uma ou mais linhas retas para separar personagens)
 - 20 Presença de sombreamento na figura do professor
 - 21 Presença de armas ou objetos nocivos na figura do professor
 - 22 Sinais de agressividade (dentes pontiagudos, mãos em garras, etc.) na figura do professor
 - 23 Omissão de partes essenciais da figura do professor
 - 24 Presença de tristeza ou ausência da boca na figura do professor
 - 25 Presença de olhos em ponto na figura do professor
 - 26 Presença de olhos vazados (sem pupila) na figura do professor
 - 27 A criança não representa a si mesma no desenho
 - 28 Figura do aluno em palitos
 - 29 Figura do aluno de forma bizarra
 - 30 Transparência na figura do aluno
-

- 31 Encapsulamento da figura do aluno (completo fechamento da figura por linhas que não se estendem pela extensão da página)
- 32 Compartimentalismo da figura do aluno (uma ou mais linhas retas para separar personagens).
- 33 Presença de sombreamento na figura do aluno
- 34 Presença de armas ou objetos nocivos na figura do aluno
- 35 Sinais de agressividade (dentes pontiagudos, mãos em garras, etc.) na figura do aluno
- 36 Omissão de partes essenciais da figura do aluno
- 37 Presença de tristeza ou ausência da boca na figura do aluno
- 38 Presença de olhos em ponto na figura do aluno
- 39 Presença de olhos vazados (sem pupila) na figura do aluno