

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS-UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM ESCRITA E PERCEPÇÃO DE ALUNOS
SOBRE EXPECTATIVAS DE PROFESSORES**

Andreza Schiavoni

Orientadora: Prof^a. Dra. Selma de Cássia Martinelli

Este exemplar corresponde à redação final
da dissertação defendida por Andreza
Schiavoni e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura(orientador):

Comissão Julgadora:

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

Sch31d	Schiavoni, Andreza. Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores / Andreza Schiavoni -- Campinas, SP: [s.n.], 2004. Orientador : Selma de Cássia Martinelli. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Escrita. 3. Percepção. 4. Professores. 5. Expectativa (Psicologia). 6. Ensino fundametnal. I. Martinelli, Selma de Cássia.. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III.	Título.

AGRADECIMENTOS

A contribuição de muitas pessoas foi decisiva para a realização deste trabalho. Não agradecer a elas seria muita ingratidão.

Agradeço especialmente à minha família que ofereceu apoio e incentivo quando da escolha de cursar o mestrado e durante toda a sua realização, de modo particular aos meus pais.

À minha orientadora e amiga Prof^a. Dra. Selma de Cássia Martinelli, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (GEPESP), cujas sugestões foram sempre muito valiosas.

À banca examinadora composta pela Prof^a. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos e pela Prof^a Dra. Evely Boruchovitch que, com suas leituras cuidadosas, propiciaram melhoras significativas no trabalho.

Aos membros do GEPESP, em especial à Prof^a. Dra. Evely Boruchovitch e à Prof^a. Dra. Rosely Palermo Brenelli, que acompanharam desde o começo a realização deste trabalho.

À Faculdade de Educação, principalmente aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação.

À CAPES pelo apoio e incentivo financeiro.

Agradeço ainda a uma grande amiga, Beatriz de Cássia Boriollo, que foi quem me ajudou, com sua amizade, a levar adiante um sonho agora realizado.

*Dedico este trabalho aos meus pais e ao
meu avô querido, que souberam como
ninguém me amar e me incentivar.*

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a existência de relação entre a percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores a respeito deles e as dificuldades de aprendizagem na escrita que apresentavam. O número de participantes foi igual a 138, sendo 72 do sexo masculino e 66 do sexo feminino, entre 9 e 10 anos de idade, que freqüentavam a terceira série do ensino fundamental de duas escolas públicas. Para alcançar o objetivo proposto foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados. A avaliação das dificuldades de aprendizagem em escrita foi feita mediante uma escala padronizada, que detecta as dificuldades lingüísticas mais comuns na escrita de crianças das séries iniciais do ensino fundamental. A percepção dos participantes sobre as expectativas de seus professores a seu respeito foi obtida por meio de uma escala contendo vinte afirmações, onze positivas, que indicam boa percepção do aluno, e nove que indicam uma percepção negativa. Os resultados confirmaram a relação entre as duas variáveis, sendo que essa se mostrou altamente significativa ($F=7,980$ e $p=0,000$). Observou-se diferentes médias de percepção de expectativas nos diferentes grupos de dificuldades de aprendizagem. As médias de percepção foram menores para os níveis mais altos de dificuldades e maiores para os grupos que apresentaram menos dificuldades de aprendizagem na escrita. Notou-se também uma correlação negativa entre as duas variáveis ($-0,384$) altamente significativa ($p=0,000$). Quanto maior o nível de dificuldade de aprendizagem dos participantes, menos positiva se mostrou a percepção que têm sobre as expectativas dos professores a seu respeito.

Palavras-Chave: Dificuldades de Aprendizagem; Escrita; Percepção; Expectativas de Professores; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The intent of this research was to investigate if a relationship exists between the students' perception about their teachers' expectancies towards them and the difficulty they presented in learning how to write. A hundred thirty-eight (138) individuals participated in this study, as follows: seventy-two (72) males and sixty-six (66) females ranging 9 and 10 years old, attending the third year of the fundamental education of two public schools. To reach the proposed goal, two data collection instruments were used. The evaluation of the learning difficulties in writing was made through a standardized scale. This scale can find the most common linguistic difficulties in children's writing in the beginning years of the fundamental education. The individuals' perception about their teachers' expectancies towards them was obtained by means of a scale consisting of twenty statements of which eleven were positive showing good perception by the student, and nine showing negative perception. The results confirmed the relationship between both variables, and this relationship was highly significant ($F=7,980$ and $p=0,000$). Different average expectancy perception was noticed in the various groups of difficulty learning. The perception averages were lower for the highest difficulty levels and higher for the groups with less difficulty in learning how to write. A negative correlation ($-0,384$) was also observed between both highly significant variables ($p=0,000$). The higher the individuals' difficulty learning level was, the less positive was the perception they had about the teachers' expectancies towards them.

Key words: Learning Difficulty; Writing; Perception; Teachers' Expectancies; Fundamental Education.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO I- Dificuldades em Escrita e Percepção de Expectativas de Professores.	06
1.1 Dificuldades no Processo de Apropriação do Sistema Ortográfico	06
1.2 Expectativas de Professores.....	15
1.3 Formação, Comunicação e Percepção de Expectativas de Professores.....	23
 CAPÍTULO II- Estudos Empíricos sobre a Relação entre Desempenho Acadêmico e Algumas Variáveis Afetivas	30
 CAPÍTULO III-Delineamento do Estudo	37
3.1 Participantes.....	37
3.2 Instrumentos	37
3.3 Procedimentos para Coleta de Dados	38
3.4 Critérios de Avaliação dos Instrumentos	39
3.5 Análise dos Dados	40
 CAPÍTULO IV-Resultados	41
 CAPÍTULO V-Discussão dos Resultados e Considerações Finais.....	45
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
 ANEXOS	59
Anexo I	60
Anexo 2	61

INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa trata de duas questões. Uma delas aborda as dificuldades de aprendizagem em escrita, e a outra versa sobre as expectativas de professores sobre os alunos. No que se refere à primeira questão, foi dado enfoque às dificuldades ortográficas. Quanto à segunda, a idéia foi retomar um pouco esse tema, amplamente discutido nas décadas de 60 e 70, principalmente nos Estados Unidos, apresentando o que a literatura tem apontado sobre a existência dessas expectativas, como elas podem ser comunicadas, se podem ser percebidas pelos alunos e de que maneira.

O estudo das dificuldades de aprendizagem tem seu início em 1800, quando importantes descobertas começaram a ser realizadas. As principais contribuições dessa época se referem aos transtornos de linguagem- afasia e lesão cerebral na base neuropsicológica como responsável pela perda da função da fala, afasia motriz, afasia receptiva, alexia, agrafia e transtorno adquirido da leitura ou alexia originada por lesão cerebral mantendo conservada a função da fala- (Sánchez, 1998).

A partir de 1930, começou a ser debatida a questão de possíveis soluções instrucionais para os problemas descobertos, quando surgiram a necessidade e a proposta de instrumentos de avaliação adequados. Em 1963, esse tema se tornou o campo das dificuldades de aprendizagem (DA), quando teve sua aparição oficial, e em 1965, se constituiu como uma divisão da Organização Internacional de Educação Especial, o “Conselho Internacional para as Crianças Excepcionais”- *International Council for Exceptional Children*- (Sánchez, 1998).

A iniciativa para o começo dos estudos nessa área foi de um grupo de pais que tinha em comum histórias parecidas sobre filhos que apresentavam dificuldades na leitura, sem razões aparentes. Foi, então, em uma conferência denominada *Fund for Perceptually Handicapped Children* pronunciada por Samuel Kirk, considerado "o pai da teoria das dificuldades de aprendizagem", em 1963, em um hotel em Chicago, que esse grupo se reuniu com diferentes especialistas (médicos, neurologistas e psicólogos) para discutir a necessidade da criação de algum serviço que contemplasse produções nessa especificidade do campo educacional (Sánchez, 1998).

A partir disso, os pais, com o objetivo de obter recursos governamentais para a criação de serviços especializados em dificuldades de aprendizagem como uma divisão da educação especial, com atendimento e apoio a essas crianças, fundaram a “Associação de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem”- *Association of Children With Learning Disabilities, ACDL-* (Sánchez, 1998).

Samuel Kirk, psicólogo que vivenciava a angústia dos pais cujos filhos apresentavam dificuldades na leitura, proporcionou uma atitude que representou um avanço na discussão dessa área. Propôs que tais dificuldades eram de aprendizagem (*Learning Disabilities*), restritas à aprendizagem acadêmica, portanto, não médica, mas sim educativa, e que os problemas de linguagem estavam relacionados aos problemas perceptivos. Contudo, logo se viu que esse modelo era ineficaz para a instrução específica em leitura, escrita, entre outras. Surgiu, então, a necessidade de se estudar as habilidades fonológicas – consciência fonológica, conexões fonema-grafema, regras de segmentação fonológica, soletração (Sánchez, 1998).

A etapa atual da discussão do campo das dificuldades de aprendizagem, que teve início em 1990, retrata os vários problemas básicos que ele tem enfrentado, com o debate sobre a sua definição, a sua etiologia, o diagnóstico diferencial das DA a respeito de outros problemas próximos, os aspectos específicos da instrução e do prognóstico e a disputa sobre a heterogeneidade e os subtipos de dificuldades de aprendizagem. Além disso, essa etapa não deixa de evidenciar a importância e o crescimento dessa área de conhecimento. Trata-se de um período muito rico em contribuições de diferentes áreas (interdisciplinaridade), como Psicologia da Educação, Neuropsicologia, Genética e Patologia da Linguagem (Sánchez, 1998).

O campo das dificuldades de aprendizagem (DA) tem sua definição atual expressa no *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)* de 1988. Essa definição trata as dificuldades de aprendizagem como um grupo heterogêneo de transtornos, déficits globais, déficits específicos em leitura e soletração e déficits específicos em aritmética, sendo possíveis de se manifestarem ao longo de toda a vida das pessoas, em qualquer idade, e com a possibilidade de co-ocorrência entre outros fatores, como atraso mental, transtorno emocional ou dificuldades extrínsecas, como diferenças culturais ou problemas na instrução (Sánchez, 1998).

No que se refere às dificuldades de aprendizagem específicas, como o caso da escrita, questão de interesse deste estudo, tem-se questionado sobre a natureza dessas dificuldades, como elas aparecem e quem são os alunos que as apresentam (Sánchez, 1998).

De acordo com Sisto (2001), pode-se entender a presença de dificuldade de aprendizagem na escrita pela deficiência ao escrever as palavras. Baseado nisso, o enfoque dado às dificuldades em escrita, nesta pesquisa, foi o sistema ortográfico como referência para indicar possíveis dificuldades.

A literatura existente sobre as expectativas de professores, outra questão abordada neste trabalho, aponta para a influência que elas podem exercer sobre o desempenho acadêmico de alunos.

De acordo com Brophy e Good (1974), as expectativas de um professor sobre seus alunos são uma parte de um fenômeno geral que ocorre entre pessoas, o de fazer observações e inferências sobre as pessoas com base naquilo que escutamos, vemos e conhecemos delas. No contexto escolar, as expectativas de um professor sobre o desempenho intelectual de um aluno podem atuar como uma “profecia auto-realizadora”, que constitui uma expectativa ou predição que inicia uma série de eventos que fazem que a expectativa inicial se torne verdadeira.

As pesquisas no campo das expectativas, atitudes e crenças dos professores em sala de aula e seus efeitos têm início na década de 50, mas seu ápice ocorreu na década de 60, mais precisamente em 1968, quando Rosenthal e Jacobson (1968) publicaram a obra “Pigmalião em Sala de Aula”, um estudo de grande repercussão. Em seguida, surgiram outros estudos que criticaram essa obra, apontando deficiências que permitiriam dúvidas ao se tirar conclusões sobre os efeitos das expectativas de professores. Durante a década de 70, continuaram as pesquisas sobre esse tema, das quais Brophy e Good constituem a principal referência teórica. Os trabalhos que investigam essa questão continuaram a ser realizados nas décadas de 80 e 90, apesar de formarem um número bem mais reduzido.

Segundo Brophy e Good (1974), observam-se duas grandes categorias de pesquisa, uma que envolve estudos em que as expectativas de professores foram induzidas experimentalmente, e outra que contempla trabalhos em que as expectativas foram naturalmente formadas. O procedimento de indução mais comum utilizado na primeira categoria é levar o professor a crer em algumas informações falsas sobre os alunos, o que o

faria acreditar que alguns alunos eram mais ou menos capazes do que sugeriam suas capacidades medidas. Em contrapartida, os estudos em que as expectativas são naturalmente formadas baseiam-se na situação natural de experiência, sem a influência dos experimentadores, que não fornecem falsas informações ou outros tratamentos artificiais.

Observa-se, na literatura existente sobre o estudo das expectativas de professores, que freqüentemente tem-se investigado as atitudes e percepções de professores em relação aos alunos e suas influências sobre o desempenho de alunos. Poucos são os trabalhos que se preocuparam em pesquisar como os alunos percebem essas expectativas.

Nesse sentido, a presente pesquisa se propôs a abordar a questão das expectativas de professores com foco no aluno, com o intuito de observar as suas percepções sobre essas expectativas. Para isso, o referencial teórico utilizado foi o que engloba estudos a respeito das expectativas de professores sobre os alunos e seus efeitos.

Assim, o objetivo deste estudo foi o de verificar a existência de relação entre as duas variáveis, dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de expectativas, no sentido de observar se a percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores a seu respeito estava relacionada às dificuldades de aprendizagem na escrita que apresentavam.

A organização do trabalho está feita de modo que o Capítulo I apresentará os aspectos teóricos e as principais pesquisas concernentes a cada um dos constructos, dificuldades de aprendizagem na escrita, com enfoque especial ao processo de apropriação do sistema ortográfico e suas dificuldades, e expectativas e atitudes de professores, quando serão discutidas questões relativas à sua existência, às formas de serem comunicadas aos alunos e à maneira como podem ser percebidas por esses.

No Capítulo II serão relatadas pesquisas que contemplam a relação entre dificuldades de aprendizagem e/ou desempenho acadêmico de alunos e variáveis afetivas, como a percepção e algumas outras crenças como autoconceito, auto-estima e auto-eficácia.

No Capítulo III serão descritos os sujeitos participantes desta pesquisa, os instrumentos utilizados, assim como os procedimentos para coleta de dados, os critérios de avaliação dos instrumentos e a descrição da forma como os dados foram analisados.

O Capítulo IV apresentará os resultados dessa investigação e, em seguida, no Capítulo V, serão feitas a discussão dos resultados, algumas considerações e implicações educacionais.

CAPÍTULO I

DIFICULDADES EM ESCRITA E PERCEPÇÃO DE EXPECTATIVAS DE PROFESSORES

1.1 Dificuldades no Processo de Apropriação do Sistema Ortográfico

A escrita, uma das manifestações históricas mais antigas da humanidade, apareceu pela primeira vez na forma numérica, quando houve a necessidade de contar os fenômenos da natureza ou o número de animais de um rebanho. A escrita não numérica apareceu bem mais tarde e foi inventada pela leitura. Isso porque surgiram os desenhos de animais, pessoas, entre outros, quando a mão deixou de servir apenas para contar e passou a servir para carimbar as paredes das cavernas. Contudo, esses desenhos só tinham significado para quem os fazia. Para que tivessem algum significado às outras pessoas, era necessário que o autor explicasse o que aquilo representava, passando, então, nesse momento, a constituírem uma representação da linguagem. Nesse sentido, pode-se dizer que a leitura inventou a escrita, já que escrevemos para que alguém leia (Cagliari, 1987).

A escrita é uma forma de comunicação que torna possível a transmissão de informações entre as pessoas, além de ser uma maneira de registrar nossas idéias. É uma expressão da linguagem oral através de sinais criados pelo homem.

O nosso sistema atual de escrita é derivado do sistema de escrita das línguas semíticas (pertencente aos semitas, família etnográfica que abrange os hebreus, assírios, fenícios e árabes). Nessas línguas, até a passagem para a escrita fonográfica, e depois até chegar ao alfabeto, consideraram-se os caracteres ideográficos de certas palavras. Esses caracteres, a princípio, se referiam a idéias e, em seguida, passaram a representar os sons das palavras, que serviram como conteúdo que possibilitou ao sistema de escrita fonográfica a representação de uma sílaba e, no conjunto de sílabas diferentes, um silabário. Os gregos foram responsáveis pelo desmembramento dos silabários em consoantes e vogais, constituindo os alfabetos formados de letras (Cagliari, 1987).

Essa forma de expressão da linguagem é fruto de uma aquisição, que será propiciada pela aprendizagem escolar, e que só se torna possível quando o indivíduo apresenta um certo grau de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo. A evolução da

escrita ocorre juntamente com a evolução da idade, isto é, o seu desenvolvimento está relacionado ao desenvolvimento geral da criança. Com o passar dos anos, ela deixa de manifestar sua falta de habilidades iniciais e reflete a melhora progressiva das possibilidades motoras da criança. A aprendizagem, através de métodos adequados, é decisiva para que a criança adquira essa forma de linguagem de maneira eficaz, atendendo às exigências impostas pela sociedade e levando em conta as diferenças individuais no modo de organização, das capacidades motoras e das faculdades de estruturação, de orientação e de representação verbal (Ajuriaguerra & cols., 1988).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997), documento que norteia o ensino brasileiro atual, compreende-se que a relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar independe do domínio do alfabeto para o início do ensino da língua. Os dois momentos de aprendizagem, o ensino das primeiras letras e o estudo da língua propriamente dita, que anteriormente eram concebidos como dois estágios consecutivos, são hoje interpretados como processos que podem e que devem ocorrer simultaneamente. O ensino das primeiras letras era anteriormente previsto para ser ministrado em um ano, em que o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita e algumas convenções ortográficas do português, fato que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo. Posterior a isso, aconteceria o estudo da língua propriamente dita, desenvolvido a partir dos exercícios de redação e dos treinos ortográficos e gramaticais.

A alfabetização, no sentido restrito de aquisição da escrita alfabética é, de acordo com esse documento, compreendida dentro de um processo maior de aprendizagem das línguas baseadas no sistema alfabético, como a Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo em que tal compreensão supõe que a conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita, acredita-se que essa aquisição é muito importante, visto que a capacidade de decifrar o escrito é, além de condição para a leitura independente, um saber de grande valor social (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 1997).

Segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1997), nota-se uma evolução da concepção dessa língua nas últimas décadas, especialmente no que se refere à

língua escrita. Observou-se nos anos 60 a tendência de supor que deveria haver um treino de um conjunto de habilidades psicomotoras, possível através de atividades mimeografadas trabalhadas no primeiro semestre da primeira série, antes de se iniciar a alfabetização. O início dos anos 80 foi marcado pela mudança na compreensão do processo de alfabetização, ilustrada pela ênfase dada ao como se ensina. Graças a essa mudança foi possível compreender que a criança, ao vir para a escola, já trazia um conhecimento prévio, ao contrário do que se pensava anteriormente, e foi também possível compreender que o centro do processo da alfabetização não é perceber e memorizar, mas sim construir um conhecimento de natureza conceitual, que envolve compreensão do que a escrita representa e de que forma ela representa graficamente a linguagem. A época atual do conhecimento sobre a alfabetização contempla o conhecimento acumulado ao longo das últimas décadas e as contribuições oferecidas pelo avanço de outras áreas, tais como da psicologia da aprendizagem, das ciências da linguagem, entre outras.

O ensino atual da Língua Portuguesa no ensino fundamental tem como objetivo geral fazer com que os alunos

adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 1997, p.41).

Nesse sentido, cabe à escola o ensino tanto dos aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas, como dos aspectos discursivos relacionados à linguagem que se usa para escrever. No que se refere à aprendizagem específica dos aspectos notacionais da Língua Portuguesa, questão de interesse deste estudo, espera-se que o aluno, ao final do primeiro ciclo (primeira e segunda séries) do ensino fundamental, seja capaz de utilizar a escrita alfabética autonomamente, preocupando-se com a forma ortográfica. É necessário que tenha atenção à forma ortográfica, que a dúvida ortográfica e a preocupação com as regularidades da norma já estejam instaladas, apesar de não se esperar que haja o domínio da ortografia (uso adequado das convenções) na escrita de

textos (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 1997).

Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), para que esse objetivo do primeiro ciclo seja alcançado, os conteúdos que devem ser trabalhados são o conhecimento sobre o sistema de escrita em português (correspondência fonográfica), a separação entre palavras, a divisão do texto em frases, utilizando-se recursos do sistema de pontuação (maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências). Exige-se, ainda, que sejam trabalhadas a separação entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas; a indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações; o estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras) e a constatação de irregularidades (ausência de regras); e a utilização, com ajuda, de dicionários e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas.

O segundo ciclo (terceira e quarta séries) do ensino fundamental, no que tange à questão da aprendizagem específica dos aspectos notacionais da Língua Portuguesa, é organizado para que os alunos sejam capazes de escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases. Os conteúdos a serem trabalhados durante esse ciclo continuam os mesmos do ciclo anterior, com o acréscimo da acentuação das palavras, no que diz respeito às suas regras gerais relacionadas à tonicidade.

A concepção do ensino e da aprendizagem da escrita expressa nesse documento entende que é possível que se aprenda a produzir textos antes mesmo de saber escrevê-los, isto é, que os alunos leiam e escrevam ainda que não o façam convencionalmente. Apesar disso, essa concepção também considera que, quanto mais rapidamente os alunos chegarem à escrita alfabética, mais e melhor poderão avançar na aprendizagem, visto que a natureza e o funcionamento do sistema de escrita são condições para a constituição da autonomia na leitura, na escrita e também intelectual.

A instituição da convenção ortográfica foi um fato notável na história da escrita, que proibiu alterações no modo de escrever as palavras e que rompeu com a possibilidade de escrever qualquer palavra pela simples observação dos sons da fala, fato que se encaixa

para a Língua Portuguesa, já que ela apresenta algumas irregularidades que não podem ser previstas a partir de regras de conversão fonema-grafema.

De acordo com Cagliari (1987), apenas na primeira década do século XX foi imposta pelo governo uma ortografia oficial na Língua Portuguesa, dada a necessidade de superar as dificuldades causadas pela variação na escrita, que perturbava quem tinha que escrever, ler e, principalmente, quem tinha que ensinar a ler e a escrever. Foi nesse momento que, apesar de a ortografia ser um fenômeno tão antigo quanto a escrita alfabética, a escrita da língua passou a ser regida não pelo sistema de escrita, mas pela convenção de escrita.

Segundo esse autor,

... essa nova ortografia abandonou o princípio básico do sistema de escrita alfabética, que é transcrever os sons da fala e adotou o princípio que rege o sistema de escrita ideográfica, isto é, cada palavra passa a ser uma espécie de glifo, tendo, portanto, uma forma fixa de escrita, independente de como os falantes a digam em seus dialetos. Notamos, assim, que a nova ortografia “congelou” uma forma, dentre as várias possíveis, para se escrever alfabeticamente cada palavra, tornando-a, de certo modo, um glifo e a desvinculando, em grande parte dos valores fonéticos que as letras pudessem indicar (Cagliari, 1987, p.182).

Há que se reconhecer que escrever não constitui uma tarefa simples. Segundo Escoriza Nieto (1998), expressar o conhecimento através da linguagem supõe interagir os processos cognitivos com os processos concretos, que são o conhecimento das convenções lingüísticas adequadas para se expressar corretamente. Dessa maneira, haverá alunos que manifestarão algum tipo de dificuldade para aprender a escrever.

Para Sisto (2001), as dificuldades de aprendizagem

englobam um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais. Geralmente não ocorre em todas

essas áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais (p. 33).

De acordo com esse autor, é observado um tipo permanente de dificuldade de aprendizagem, fruto de uma base neurológica afetada, constituindo possivelmente um distúrbio de aprendizagem, e um tipo transitório. Nesse caso, a base neurológica se apresenta de maneira normal, mas, em algum momento da vida escolar, o indivíduo manifesta alguma dificuldade para aprender, tipo que constitui o objeto de estudo do campo das dificuldades de aprendizagem propriamente ditas.

O campo das dificuldades de aprendizagem (DA), de origem essencialmente norte-americana e canadense, é bastante recente e tem sido amplamente discutido em todo o mundo desde sua aparição oficial, em 1963, e principalmente a partir de 1965, quando se constituiu como uma divisão da Organização Internacional de Educação Especial, o “Conselho Internacional para as Crianças Excepcionais” (*International Council for Exceptional Children*). Tem sua definição atual expressa no *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD) de 1988, cujo termo apresenta algumas idéias capazes de caracterizar todo esse campo (Sánchez, 1998).

A primeira dessas idéias é a que revela a generalização do termo, referindo-se às DA não como déficit unitário, mas como um grupo heterogêneo de transtornos, déficits globais, déficits específicos em leitura e soletração e déficits específicos em aritmética. Além disso, a heterogeneidade também existente em cada um desses transtornos específicos, como na leitura, por exemplo, engloba uma variada gama de defasagens.

A segunda idéia refere-se também a essa heterogeneidade e à variabilidade do campo, tais como as dificuldades significativas na aquisição e no uso da recepção na fala, na leitura, na escrita, no raciocínio ou nas habilidades matemáticas.

A concepção das DA como sendo intrínsecas ao indivíduo, devido a uma disfunção do sistema nervoso, representa a terceira idéia da definição renovada, que recebe apoio tanto dos estudos neuropsicológicos como dos estudos genéticos. A quarta idéia versa sobre a possibilidade de as DA se manifestarem ao longo de toda a vida das pessoas, em qualquer idade.

Uma outra idéia considera que, apesar de os problemas nas condutas autorreguladoras, na percepção social ou interação social, transtornos como falta de atenção e hiperatividade estarem presentes nas pessoas com DA, eles não constituem por si mesmos um problema de aprendizagem. Nesse mesmo sentido, a definição renovada admite a possibilidade de co-ocorrência entre as DA e outros fatores como atraso mental, transtorno emocional ou dificuldades extrínsecas como diferenças culturais ou problemas na instrução, mas não coloca esses fatores como responsáveis pelas DA.

No que se refere às dificuldades de aprendizagem específicas, como o caso da escrita, tem-se questionado sobre a natureza dessas dificuldades, como elas aparecem e quem são os alunos que as apresentam, perguntas que não são simples de serem respondidas, dada a complexidade do processo de aprendizagem da escrita. Para Sánchez (1998), esta é a forma de linguagem que gasta o maior tempo para ser adquirida, justamente por compreender diversas operações cognitivas por parte do sujeito, tais como, intenção, formulação de idéias, chamada das palavras à consciência (fator semântico), colocação das palavras segundo as regras gramaticais (fator sintático), seqüência das unidades gráficas (relação parte e todo) e troca dos símbolos fonéticos pelos símbolos gráficos correspondentes.

Geralmente, a presença de dificuldade de aprendizagem na escrita é entendida pela deficiência ao escrever as palavras (Sisto, 2001). O sistema ortográfico é habitualmente tomado como parâmetro de desenvolvimento e pode servir de referência para indicar o processo de apropriação do sistema de escrita.

Assim, depende em grande parte da concepção de erro, o entendimento sobre as dificuldades que uma criança apresenta para escrever de maneira convencionalmente adequada. Atualmente, compreende-se o erro como inerente ao processo de construção de conhecimentos a respeito da escrita, o que não significa dizer que as questões relativas ao aprendizado da ortografia estejam resolvidas. Se o erro for encarado como etapa do processo de apropriação do sistema ortográfico, a produção escrita da criança pode ser um indício do quanto ela se apropriou do sistema (Zorzi, 1998).

Os erros fazem parte do processo de construção de conhecimentos de escrita, portanto podem não apresentar um caráter patológico, como muitas vezes se faz crer. Apesar disso, parece certo dizer que esse processo de construção mostra-se mais difícil para

algumas crianças do que para outras, que, embora tenham oportunidades de interação com a escrita, não conseguem sair dos níveis mais elementares de conhecimento. Dessa maneira, a quantidade e/ou a frequência de erros cometidos pela criança podem ser um indicador de algum tipo de dificuldade (Zorzi, 1998).

Zorzi (1998) realizou uma investigação sobre a apropriação do sistema ortográfico pela criança e identificou onze categorias de tipos de erros cometidos por ela, a saber, representações múltiplas (uma mesma letra pode estar representando diferentes sons ou a um mesmo som podem corresponder diversas letras, o que pode gerar confusão e erros na representação gráfica feita pela criança); apoio na oralidade (palavras escritas praticamente do modo como são faladas); omissões; junção-separação; confusão de “am” com “ao”; generalização (uso de alguns princípios da escrita convencional em situações nem sempre apropriadas); trocas surdas/sonoras; acréscimo de letras; letras parecidas; inversões; e outras alterações.

O pesquisador encontrou uma criança na primeira série que tendia a cometer erros numa frequência acima da média em quase todas as categorias; uma na segunda série que apresentava um número de erros significativamente acima da média em sete categorias; uma outra da terceira série que apresentava três vezes mais erros do que a média encontrada entre as demais crianças de sua série; e uma criança que, embora cursando a quarta série, apresentou cerca de quatro vezes mais erros do que a média desta série.

Tais casos podem ou não constituir uma dificuldade de aprendizagem. Segundo esse autor, para que a afirmação de que uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem seja feita, tornam-se necessárias avaliações periódicas da sua escrita, com o objetivo de analisar, ao longo do tempo, a trajetória ou linha evolutiva dos erros cometidos, o que revelaria a dinâmica do processo de apropriação. Uma avaliação daquela criança da primeira série alguns meses depois, por exemplo, permitiria duas constatações. A observação de uma queda na frequência dos erros, o que indicaria que o processo de apropriação está em curso, que não há problemas de aprendizagem, mesmo que o número de erros ainda fosse maior do que a média da série, ou então, a constatação de que a apropriação do sistema ortográfico não estaria se processando de maneira adequada, que a criança não estaria conseguindo progredir apesar de estar em contato constante com a escrita, consistindo em possíveis dificuldades que estariam afetando de modo significativo a aprendizagem.

Embora os erros sejam parte integrante do processo de aprendizagem, e também no caso específico do processo de apropriação de sistema ortográfico, eles não podem ser aceitos indiscriminadamente como algo que será seguramente superado um dia, pois haverá crianças que realmente poderão necessitar de uma assistência diferenciada. Por outro lado, não podem levar à crença de dificuldades de aprendizagem, como se vê normalmente, dado o número elevado de rotulações de crianças como alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (Zorzi, 1998).

Assim, analisar os erros que um aluno comete para avaliar o seu rendimento pode levar à conclusão de presença ou não de dificuldade de aprendizagem, dependendo de como é feita tal análise. Isso porque existem erros relativamente comuns no início da aprendizagem da escrita, enquanto que a persistência deles após uma longa experiência escolar pode refletir uma dificuldade de aprendizagem existente, consideração que não pode deixar de ser feita para que não se corra o risco de um diagnóstico que não revele as reais manifestações de um aluno.

Em sua pesquisa sobre a concepção de dificuldade de aprendizagem de professoras alfabetizadoras e de coordenadoras pedagógicas, Scoz (1994) relatou que as professoras foram unânimes ao apontar a Língua Portuguesa como o conteúdo escolar no qual a maioria dos alunos apresenta problema de aprendizagem. Nesse estudo, no que se refere aos problemas de aprendizagem na escrita, as professoras e as coordenadoras identificaram como dificuldade do aluno, a troca de letras, a junção indevida de palavras na produção de textos, a inversão de letras, a dificuldade para realizar cópias e a inibição da escrita. A análise feita pela autora sugere a possibilidade de um desconhecimento do processo de construção de escrita por parte das professoras, o que pode gerar certas expectativas às quais os alunos dificilmente poderão corresponder. Além disso, sugere que o erro costuma ser interpretado como dificuldade de aprendizagem por essas professoras, e que algumas das dificuldades identificadas, como a troca de letras, por exemplo, são atribuídas às diferenças existentes entre a linguagem do grupo social ou cultural ao qual pertencem e a linguagem exigida na escola.

Segundo Sisto (2001), há, tradicionalmente, duas maneiras de se interpretar as dificuldades apresentadas por crianças na aprendizagem da escrita, e uma terceira que contempla aspectos de ambas, situando-se em uma posição intermediária de interpretação.

A primeira delas atribui a dificuldade às deficiências do indivíduo manifestadas pela predisposição a não aprender determinado conhecimento. A segunda concebe os contextos educativo, familiar e social como responsáveis pela dificuldade. A terceira interpretação acredita na existência de uma interação entre fatores educativos, familiares e sociais e fatores individuais, que incluiriam diferenças individuais importantes no que se refere à facilidade para aprender certos conhecimentos e diferenças na maneira como respondem emocionalmente a situações de tensão e esforço.

Sisto (2001) propôs um instrumento de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita (Adape) que apresenta critérios de classificação de dificuldade de aprendizagem para alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Esse instrumento foi proposto baseado em dois objetivos: o de buscar critérios para discriminar os diferentes níveis de dificuldade de aprendizagem na aquisição da escrita, considerando as dificuldades apresentadas na grafia de letras e palavras em um sistema lingüístico como o nosso, dada sua estrutura e irregularidades, e o de estabelecer limites cautelosos na classificação de dificuldades de aprendizagem.

Sem a pretensão de avaliar se as dificuldades apresentadas pelas crianças que participaram da presente pesquisa são inerentes ao seu sistema cognitivo, se são produzidas pelo processo de ensino-aprendizagem no qual estão inseridas, ou se são justificadas por ambos os motivos, visto que esse instrumento nem permite tais considerações, elas serão, neste estudo, entendidas com base nos critérios estabelecidos por Sisto (2001), os quais serão descritos depois no capítulo sobre o método desta pesquisa.

1.2 Expectativas de Professores

Crianças que apresentam grande quantidade de erros ao escrever são, geralmente, as que mais chamam a atenção dos educadores no dia-a-dia das escolas. Por este motivo, estão propensas a serem consideradas como pouco inteligentes, portadoras de distúrbios de aprendizagem, entre outras designações. O mais grave é que, na maioria das vezes, essas considerações implicam a crença de uma incapacidade para aprender e, por sua vez, comprometem a maneira como o aluno percebe a si mesmo, organiza sua auto-imagem e

sua auto-estima. Isso tudo pode ser traduzido na interação professor-aluno, na forma de expectativas sobre o comportamento de outra pessoa, no caso, do professor ou do aluno.

Atualmente, a vida humana depende cada vez mais de relações interpessoais, em detrimento cada vez maior de uma dependência de relação direta com a natureza. Relações que priorizem o indivíduo como ser humano e não mais como coisa, como ocorria na época da escravidão (Leite, 1979).

Segundo esse mesmo autor,

... a imagem que temos de nós mesmos é, em grande parte, dada pelos outros, a imagem que temos dos outros depende, também, da imagem que temos de nosso eu. Em outras palavras, a educação para o mundo humano se dá num processo de interação constante, em que nos vemos através dos outros, e em que vemos os outros através de nós mesmos (Leite, 1979, p.22).

A interação pessoal é também constituída por percepções e expectativas de uma pessoa em relação à outra (s). Estudos têm mostrado a influência das expectativas sobre o comportamento das pessoas. Tem-se falado sobre como uma expectativa de uma pessoa sobre o comportamento de outra pode, involuntariamente, tornar real a predição. Exemplos disso ocorrem a todo momento: a expectativa de um motorista sobre o comportamento de um outro, alterando a sua performance; a maneira como um paciente é informado pelo médico a respeito de seu tratamento, traduzindo sua expectativa em relação ao sucesso ou fracasso no resultado, entre outros (Rosenthal & Jacobson, 1968).

O estudo sobre as expectativas e sua influência na vida pessoal e social dos indivíduos tem despertado o interesse de muitas áreas. Neste trabalho, a ênfase será dada à importância das expectativas no domínio educacional. Para Brophy e Good (1974), o ensino significa mais do que simplesmente transmitir informações e habilidades aos aprendizes, pois ele também envolve relacionamentos pessoais com cada aluno. Por estar continuamente observando e interagindo com seus alunos, o professor torna-se familiarizado tanto com os traços gerais de personalidade como com características específicas dos alunos enquanto aprendizes. Cada vez mais ele desenvolve uma impressão detalhada de cada estudante, que lhe possibilita tecer comentários sobre ele, fazendo com

que descreva como ele é agora e prediga o que será no futuro. Com base nisso, o professor faz julgamentos sobre como o estudante é, que tipo de ensino ele precisa e quão bem ele provavelmente se sairá, e desenvolve, então, atitudes e expectativas em relação aos alunos.

As expectativas de um professor sobre seus alunos são uma parte de um fenômeno geral que ocorre entre pessoas. Nós todos fazemos observações sobre as pessoas e tiramos inferências sobre as pessoas com base naquilo que escutamos a seu respeito e no que vemos e conhecemos por meio da interação cotidiana com elas (Brophy & Good, 1974).

Ainda segundo esses autores, as expectativas do professor significam, então, tirar inferências do desempenho acadêmico presente e futuro e do comportamento em sala de aula de seus alunos. Essas expectativas são baseadas, em parte, em dados disponíveis sobre os alunos, como escores obtidos em testes de inteligência e desempenho, pasta dos alunos, comentários de outros professores ou conhecimento sobre a família do aluno. Também são baseadas no contato diário com seus alunos em sala de aula, quando o professor observa a sua conduta, seus hábitos, sua capacidade para aprender, sua motivação, seu interesse, sua prontidão para cumprir regras estabelecidas pela escola. Com base nisso, o professor vai desenvolver expectativas, tanto para a classe como um todo-quando manifestará suas crenças sobre a possibilidade de desenvolvimento da capacidade dos alunos, por exemplo, como em relação aos alunos individualmente.

No contexto escolar, as expectativas de um professor sobre o desempenho intelectual de um aluno podem atuar como uma “profecia auto-realizadora”, termo sugerido pela primeira vez por Merton (1948, citado por Brophy & Good, 1974), que constitui uma expectativa ou predição que inicia uma série de eventos que fazem com que a expectativa inicial se torne verdadeira.

O professor pode, por exemplo, manter um comportamento mais amigável, uma postura mais encorajadora diante do aluno, por acreditar no bom desempenho dele. Ao contrário, pode também não conceber um de seus alunos como alguém que tenha capacidade e possibilidades de aprender, o que refletirá uma maneira diferente de se colocar na sala de aula. Tem-se observado que essa expectativa acaba por se concretizar. Portanto, o professor estará certo ao predizer que um aluno terá mais sucesso que outro, ou seja, estava correto porque essa era sua expectativa (Rosenthal & Jacobson, 1968).

As pesquisas no campo das expectativas, atitudes e crenças dos professores em sala de aula e seus efeitos têm início na década de 50 e ampliação na década de 60. Em uma revisão de literatura sobre os estudos relativos aos efeitos das expectativas de professores, Brophy e Good (1974) observaram duas grandes categorias de pesquisa. Uma delas envolve trabalhos em que as expectativas foram induzidas experimentalmente, enquanto que a outra contempla estudos em que elas foram naturalmente formadas.

No que se refere aos estudos em que as expectativas foram induzidas experimentalmente, nota-se que, quando os sujeitos são professores, o procedimento de indução mais comum é levá-lo a crer em algumas informações falsas que os conduziriam a acreditar que alguns alunos eram mais ou menos capazes do que sugeriam suas capacidades medidas. Em contrapartida, os estudos em que as expectativas são naturalmente formadas baseiam-se na situação natural de experiência, sem a influência dos experimentadores, que não fornecem falsas informações ou outros tratamentos artificiais.

O marco do primeiro conjunto de pesquisas sobre os efeitos das expectativas de professores é representado pela obra *Pigmalião na Sala de Aula*, de Rosenthal e Jacobson (1968), expoentes da organização teórica e experimental do assunto. No sentido de verificar o efeito das expectativas dos professores sobre o rendimento dos alunos, especialmente de constatar se os alunos cujos professores tinham maiores expectativas de rendimento eram os que mais realizavam progressos, esses pesquisadores realizaram uma pesquisa que teve grande repercussão.

Os autores, por considerarem como principal fonte de expectativas do professor, os resultados dos alunos em testes padronizados de desempenho e inteligência, utilizaram a aplicação de um desses testes (Teste de Aptidão Geral de Flanagan – TOGA) como procedimento da pesquisa. O TOGA foi escolhido principalmente pelo fato de propiciar medidas da capacidade básica de aprendizagem do aluno, não se preocupando tanto com as habilidades adquiridas na escola como a leitura, a escrita e a matemática, já que a clientela da escola não era exclusivamente americana, o que poderia causar efeitos diferenciados para aqueles alunos que não dominavam a língua inglesa. Além disso, era um teste de inteligência que não se usava habitualmente na escola, desconhecido dos professores, e de administração coletiva, o que facilitou a realização do estudo, tendo em vista o número de sujeitos e de aplicações.

Trata-se de um instrumento composto por dois subtestes relativamente independentes, um medindo a inteligência verbal, que apresenta itens designados a medir nível de informação, vocabulário e conceitos, e o outro, o raciocínio, que apresenta itens designados a medir a capacidade para entender e fazer relações e formar conceitos. A aplicação desses dois subtestes foi diferenciada. Os itens verbais foram lidos às crianças em voz alta, com constante observação do professor que estava aplicando. Já o subteste de raciocínio foi administrado pelos próprios alunos, sendo ambos cronometrados.

Aplicado um pré-teste, foram apresentadas aos professores as crianças que tinham maior probabilidade de melhorar seu rendimento, pelo fato de terem sido as que obtiveram os melhores resultados, número que representava 20% dos alunos de todas as turmas e que passaria a ser chamado grupo experimental. O restante, 80% dos alunos, constituiria o grupo de controle. Esses alunos apresentados aos professores não foram, na verdade, aqueles que realmente demonstraram um maior Q.I.total no teste, mas sim crianças que foram selecionadas aleatoriamente pelos pesquisadores e por seus assistentes.

Os resultados entre o pré-teste e os pós-testes revelaram uma diferença significativa entre o grupo de controle e o grupo experimental. As crianças deste último grupo mostraram um contato mais próximo com os professores, o que favoreceu uma postura diferente em relação a elas e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais eficiente.

Em um outro momento, os professores foram questionados sobre o rendimento dos alunos e sobre algumas variáveis afetivas, que os autores acoplaram em três categorias: curiosidade intelectual, probabilidade de sucesso no futuro e interesse; ajustamento, felicidade e simpatia; e necessidade de aprovação e relacionamento interpessoal. As crianças cujo melhor desenvolvimento intelectual era esperado foram descritas como as que mais provavelmente teriam sucesso no futuro, como as mais interessadas, como as que apresentavam maior curiosidade intelectual e como as mais felizes.

A pesquisa levou os autores a concluir que uma boa (alta) expectativa pode aumentar a motivação e reduzir a ansiedade, enquanto que uma baixa expectativa pode diminuir a motivação e aumentar a ansiedade. Concluíram, também, que professores podem não somente conseguir mais quando esperam mais, mas podem também vir a esperar mais quando eles conseguem mais, o que reflete um ciclo saudável.

Em contraste com os estudos cujas expectativas eram induzidas experimentalmente através da apresentação de informações falsas ou através de outros procedimentos experimentais, a década de 70 foi marcada pela superação desse tipo de pesquisas e pela intensificação de estudos naturalísticos sobre efeitos das expectativas de professores.

Brophy e Good (1974) constituem a principal referência nessa categoria de estudos, além de serem os responsáveis pela sistematização dos trabalhos nesse campo, fato que os deixa em destaque. Menos interessados em pesquisas que utilizam medidas de avaliação de resultados (produto) para estabelecer a realidade dos efeitos das expectativas de professores, e mais interessados em pesquisas que avaliam o processo de interação para revelar como as expectativas do professor afetam o seu comportamento assim como o do aluno, esses pesquisadores propuseram um sistema de observação de interações diádicas entre professor e aluno, capaz de indicar os mecanismos subjacentes aos processos pelos quais as expectativas do professor tornam-se profecias auto-realizadoras.

O estudo de Brophy e Good (1974) foi realizado em quatro classes das séries iniciais de uma escola que atendia predominantemente alunos de classe socioeconômica baixa. Com o objetivo de utilizar as expectativas formadas pelos próprios professores sobre os alunos, em vez de induzi-las, como feito no estudo de Rosenthal e Jacobson (1968), solicitou-se aos professores que classificassem seus alunos de acordo com suas próprias expectativas de desempenho. Para isso, nenhum critério foi estabelecido pelos pesquisadores, que encorajaram os professores a usarem seus próprios critérios para realizarem os julgamentos. Dessa lista foram selecionados para participarem do estudo, seis sujeitos de cada classe identificados como prováveis a apresentarem alto desempenho, três meninos e três meninas, e seis prováveis a apresentarem baixo desempenho.

Os professores foram informados de que o estudo se referia à observação do comportamento dos alunos de diferentes níveis de desempenho, mas desconheciam o fato de que seu próprio comportamento também estava sendo observado, assim como desconheciam o fato de apenas os alunos selecionados estarem fazendo parte da pesquisa.

De maneira geral, os resultados desse estudo mostraram diferenças significativas entre os dois grupos de alunos divididos com base nas expectativas de seus professores. Aqueles alunos cujos professores manifestaram altas expectativas demonstraram diferentes tipos de contato com seu professor, responderam mais quando perguntas foram feitas,

deram mais respostas corretas e poucas incorretas, tiveram poucos problemas nas atividades de leitura e receberam mais elogios e menos críticas do que os alunos julgados como prováveis a apresentarem baixo desempenho.

Ao analisar os pontos fortes e fracos de cada um desses tipos de pesquisa, Brophy e Good (1974) destacam importantes comparações. Para eles, os estudos naturalísticos apresentam vantagens sobre os estudos induzidos experimentalmente, pois não manifestam problemas decorrentes da veracidade das expectativas, já que não se preocupam com essa questão, e também possibilitam uma maior generalização dos seus resultados do que estudos envolvendo expectativas induzidas, visto que a investigação ocorre em salas de aula comuns, contexto natural, e não envolve manipulações experimentais, que podem levar professores e alunos a pensarem ou a agirem de maneira diferente daquela que teriam em condições normais.

Em contrapartida, os estudos naturalísticos apresentam fraquezas em comparação aos estudos experimentais, principalmente porque, apesar de os estudos realizados no contexto natural de formação de expectativas propiciarem maior generalização dos resultados, eles não permitem que o pesquisador estabeleça os tipos de controles que são possíveis no laboratório. Esses estudos também são mais facilmente afetados por fontes desconhecidas e/ou não controladas que interferem no comportamento do aluno e/ou do professor; e segundo porque a pesquisa naturalística representa um desafio aos pesquisadores, já que a interação a ser estudada não é controlada e nem predita, o que torna a coleta de dados muito mais difícil. Faz-se necessário que seja estabelecido um planejamento que inclua sistemas de codificação e registro dos tipos de comportamento que interessam para a pesquisa, capazes de descrever apropriadamente o processo naturalístico, sem distorcê-lo.

Vale ressaltar que os estudos sobre os efeitos das expectativas do professor quanto ao rendimento e comportamento do aluno, principalmente a pesquisa realizada por Rosenthal e Jacobson (1968), geraram muitas discussões no âmbito educacional, levando pessoas a questionarem sobre a real existência desses efeitos. Exemplos disso são os trabalhos realizados por Thorndike (1968), Claiborn (1969) e Snow (1969).

Thorndike (1968) não coloca em questão as considerações gerais sobre o efeito da profecia auto-realizadora e nem as experiências anteriores de observação e pesquisas

revisadas por Rosenthal e Jacobson (1968). Ele questiona a adequação dos procedimentos de coleta e análise dos dados coletados por Rosenthal e Jacobson (1968) e a apropriação das conclusões feitas com base nessa análise. Esse autor considera que qualquer conclusão tirada desse estudo deve ser vista com reservas, porque algumas delas podem até ser verdadeiras, mas não encontram apoio nos dados coletados.

Segundo a análise feita por Thorndike (1968) dos resultados apresentados por Rosenthal e Jacobson (1968), os dados de um dos pós-testes se mostraram incompatíveis com as normas do instrumento para as duas primeiras séries, das seis que participaram do estudo. Além disso, uma análise sobre os resultados do pré-teste de um dos subtestes do TOGA (raciocínio) para as seis classes das duas primeiras séries o levou a concluir que os dados são totalmente sem valor e sem significado. Por fim, a análise sobre os dados dos pós-testes de seis alunos de uma segunda série indicados como prováveis a “desabrocharem” sugere, de acordo com o autor, que se tratam de dados irreais.

Claiborn (1969) realizou uma pesquisa baseada no estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) com dois objetivos. Um, de observar e quantificar mudanças no comportamento do professor a partir do momento em que recebia informações fictícias sobre o potencial intelectual de alguns de seus alunos. O outro objetivo era o de confirmar os resultados encontrados pelos autores, que mostraram uma melhora no desempenho intelectual daqueles alunos informados aos professores como prováveis a “desabrocharem” durante o ano letivo. Isso porque Claiborn (1969) analisou alguns resultados do trabalho de Rosenthal e Jacobson (1968) e concluiu que não eram suficientemente confiáveis para que os efeitos das expectativas de professores fossem confirmados.

Esse autor partiu das hipóteses de que, alterando-se a expectativa do professor sobre o potencial de alguns de seus alunos, haveria um aumento nos resultados dos testes de QI e uma mudança no comportamento do professor em relação a esses alunos “especiais”, com a presença de contatos mais frequentes do professor e afetos mais positivos. Entretanto, nenhuma dessas hipóteses foi confirmada, contradizendo os resultados do estudo de Rosenthal e Jacobson (1968).

Snow (1969), ao rever o estudo de Rosenthal e Jacobson (1968), diz que esse estudo apresenta problemas. Critica, em primeiro lugar, a decisão dos autores de aplicar somente o teste TOGA, que, segundo ele, não apresenta normas adequadas para as crianças mais

jovens, especialmente para aquelas provenientes de classes socioeconomicamente mais baixas. Além disso, considera as análises de dados como problemáticas e inadequadas. Por fim, avalia que o estilo de apresentação das informações dificulta, para o leitor, a verificação dos dados e das análises que suportam as afirmações que fazem.

1.3 Formação, Comunicação e Percepção de Expectativas de Professores

Brophy e Good (1974) acreditam ser inevitável a formação de diferentes expectativas do professor sobre os alunos, mesmo com o contato mais remoto entre eles, e mesmo que o professor tente evitar formá-las. Discordam, portanto, dos autores que escreveram sobre a importância de se tentar evitar obter informações prévias sobre os alunos e de olhar para eles já formando expectativas.

Esses autores compreendem que as expectativas são normais e onipresentes. Seu potencial de interferência no ensino é determinado pelo seu grau de precisão e flexibilidade, além de seu ajuste às mudanças de comportamento do aluno, e não pela presença ou ausência de expectativas. São geralmente resultado de observações do desempenho, mais do que causa dele. Entretanto, elas são capazes de serem a causa do desempenho, se forem rígidas e inapropriadas. Por esse motivo, é provável que atuem como profecias auto-realizadoras mais em alguns professores do que em outros.

Além disso, consideram que expectativas interpessoais, particularmente de professores sobre os alunos, não são nem boas nem ruins por si sós. Seus efeitos dependem de sua precisão e de como elas são usadas. Expectativas apropriadas que são continuamente ajustadas às mudanças do aluno e utilizadas como plano para ajudá-lo em suas necessidades podem beneficiar tanto o professor como o aluno. Contudo, expectativas inapropriadas podem comprometer a eficiência do professor, principalmente se forem inflexíveis e incapazes de acompanhar as mudanças do aluno. De um lado, altas expectativas, se inapropriadas, poderão fazer com que o professor exija do aluno capacidades de que ele ainda não dispõe naquele momento, levando-o a experimentar constantemente fracassos e, conseqüentemente, desencorajando-o. De outro lado, baixas expectativas poderão deixar o professor satisfeito com o resultado abaixo da média de um aluno, fazendo com que esse não consiga atingir o que poderia.

As características dos alunos são um importante determinante das expectativas do professor. As percepções do professor da classe como um todo, assim como a sua percepção do que é ser professor, também influenciam o seu comportamento em sala de aula e o tratamento com alunos específicos. Nesse sentido, tanto diferenças grupais entre os alunos como diferenças individuais entre eles podem influenciar as atitudes do professor em sala de aula.

Brophy e Good (1974) revisaram estudos que tratam da formação de expectativas do professor baseada nas diferenças entre os alunos, sejam elas grupais ou individuais. Nessa revisão, encontraram poucas pesquisas que enfatizam a relação do professor com alunos individuais. Notaram que geralmente essa relação é analisada com base em grupos ou, então, com a sala toda. Dentre aspectos de diferenças grupais entre os alunos, encontram-se as diferenças entre grupos sociais, raça e sexo. Algumas das diferenças individuais são o desempenho acadêmico do aluno, sua personalidade, aparência física, características da fala e clareza na escrita e até o local onde o aluno senta na classe, descritas a seguir.

A classe socioeconômica pode ser um aspecto que prediz tanto as percepções dos professores em relação aos seus alunos, como o tratamento com eles em sala de aula. Os resultados encontrados em pesquisas que investigaram esse tema são similares. Alunos provenientes de classes sociais mais altas recebem expectativas mais positivas de seus professores, recebem mais elogios e recompensas e, conseqüentemente, produzem melhor, enquanto alunos de origem socioeconomicamente mais baixa são alvos de expectativas mais baixas de seus professores.

A revisão feita por esses autores sobre estudos que se preocuparam com a questão da raça dos estudantes mostra que professores têm expectativas e posturas diferentes em relação a crianças brancas e negras. Os professores parecem dar menos atenção aos alunos negros, criticá-los mais do que elogiá-los e ter atitudes negativas frente a eles.

A diferença entre os gêneros também foi indicada como um aspecto que pode afetar a postura do professor. Parece que as garotas são vistas de maneira mais favorável do que os garotos, são menos criticadas (e quando são, são de maneira mais suave) e têm comportamentos aceitos com mais facilidade.

Estudos sobre a influência das diferenças individuais dos alunos na formação de expectativas de professores também foram revisados por Brophy e Good (1974), como dito anteriormente.

Alunos de diferentes níveis de desempenho têm diversos tipos de interações com seus professores. Parece que estes têm expectativas mais altas por aqueles alunos que apresentam desempenho superior, e acabam por solicitar com mais frequência as suas participações, do que por aqueles com menor desempenho acadêmico.

As diferenças individuais em características de personalidade afetam a forma como o professor agirá em relação ao aluno, e isso poderá influenciar no tratamento e na avaliação da performance deste. Professores reagem de maneiras distintas a diferentes alunos.

A aparência física também parece ser um aspecto que influencia a expectativa de professores sobre os alunos. A revisão de trabalhos que investigaram sobre essa questão mostrou fortes evidências de que uma aparência física atrativa cria expectativas positivas, diferentemente de uma aparência não atrativa.

A influência da percepção de professores sobre as características da fala do aluno foi um outro tema revisado por esses autores. Alunos que não falam a língua padronizada, aqueles que usam dialetos diferentes dos estabelecidos pela linguagem padrão tendem a ser percebidos mais negativamente do que aqueles que a utilizam. Nesse mesmo sentido, alunos que apresentam uma escrita clara tendem a receber notas mais altas do que aqueles que têm uma escrita desorganizada, mesmo que o conteúdo seja o mesmo.

Por fim, estudos que se preocuparam em investigar se o local onde o aluno senta na sala de aula pode influenciar o seu desempenho encontraram resultados semelhantes, que confirmam essa hipótese. Alunos que estão sentados mais próximos ao professor tendem a ser mais atentos e a participar mais das atividades em sala de aula.

Baseados em pesquisas que investigaram sobre como baixas expectativas podem ser comunicadas aos alunos de baixo rendimento, Brophy e Good (1974) destacaram algumas variáveis. Atentam, contudo, para o fato de que nem todos os professores se comportam dessa maneira. O que parece ser geral é o fato de professores terem comportamentos diferentes com alunos de alto rendimento e com aqueles cujo rendimento é baixo. Dentre muitas outras maneiras de se comunicar baixas expectativas, encontram-se o tempo

destinado para que um aluno responda a alguma questão feita pelo professor, críticas, elogios e atenção aos alunos.

Tem-se observado que o professor destina mais tempo de resposta aos alunos de alto rendimento do que àqueles com baixo desempenho acadêmico, quando faz perguntas. Além disso, demonstra ter reações diferentes para esses dois tipos de aluno no caso de ocorrência de erro na resposta emitida. Parece que os erros daqueles que apresentam alto rendimento levam o professor a repetir a questão, fazer uma nova, enquanto que respostas incorretas proferidas por alunos de baixo rendimento tendem a levá-lo a dar a resposta ou a chamar outro aluno para responder, o que pode ser entendido como aceitação do desempenho ruim dos “maus” alunos e reforço de atitudes que fazem dos bons ainda melhores.

Alunos com baixo rendimento são mais freqüentemente criticados por seus erros do que alunos com bom aproveitamento escolar. Estes são geralmente mais elogiados que os primeiros. De acordo com Brophy e Good (1974), alguns trabalhos sugerem que o professor destina menos atenção aos alunos de baixo desempenho e os chama menos a participarem de atividades em classe.

Na situação de sala de aula, assim como em todas as outras situações da vida humana, é quase impossível o professor manter uma atitude de neutralidade para com seus alunos. Quase sempre deixam passar, geralmente de modo inconsciente, suas preferências ou antipatias, que são percebidas pelos alunos (Leite, 1981).

A qualidade percebida, pelo fato de ter sido percebida, tende a ser acentuada. No caso de boas percepções dos professores sobre bons alunos, é provável que se acentuem tais percepções, fazendo com que os bons se tornem cada vez melhores. Assim também acontece com percepções negativas sobre maus alunos. É provável que estes se tornem cada vez piores naquelas características negativas que foram ressaltadas (Leite, 1981).

Se um professor cria expectativas inapropriadas e rígidas a respeito de um aluno, e se vê isso como permanente e imutável, ele provavelmente não será bem sucedido ao ensiná-lo, pois sua percepção o impede de agir de outra forma. Essa expectativa inicial do professor provavelmente estabelecerá um ciclo de eventos reforçados. Pode ser que ele venha a tratar o aluno com menos entusiasmo, e como nossas expectativas afetam nossas percepções, assim como nosso comportamento, o professor provavelmente terá a tendência de evidenciar os fracassos mais do que os sucessos desse aluno (porque somos levados

mais a ver algo quando esperamos ou procuramos por ele do que quando não), o que reforçará suas baixas expectativas em relação a ele. Assim, é importante o professor se esforçar para formar uma expectativa apropriada sobre o aprendiz e, mais do que isso, essa deve ser flexível e passível de mudança em função do novo momento do aluno (Brophy & Good, 1974).

Ao mesmo tempo em que se estabelecem essas expectativas e profecias com o professor, o aluno passa pelo mesmo processo. Em razão da qualidade do ensino ministrado pelo professor, esse aluno aprenderá relativamente menos que seus colegas de classe. Quanto mais isso acontece, mais se confirmam as baixas expectativas do professor. Além disso, sua motivação pode estar sendo prejudicada, parte porque ele continuará fracassando e achando a tarefa cada vez mais difícil, e parte porque ele provavelmente chegará à conclusão de que seu professor não o perceberá como inteligente e capaz. Isso o conduzirá a ter atitudes de frustração, apatia, baixa auto-estima, um conceito negativo de si mesmo, e a tendência de desistir diante de dificuldades encontradas, ao invés de persistir até superá-las (Brophy & Good, 1974).

De acordo com Brophy e Good (1974), as atitudes do professor podem afetar a interação professor-aluno, tanto quanto suas expectativas. Assim como acontece com a formação das expectativas, não demora muito para que as atitudes do professor com os alunos se estabeleçam. Uma vez formada uma atitude particular para com um aluno, é provável que o professor comece a tratar esse aluno de maneira individualizada.

As atitudes, assim como as expectativas, serão comunicadas. Alunos de quem o professor gosta, provavelmente começarão a se comportar de maneira a fazer com que o professor goste deles cada vez mais, enquanto que alunos rejeitados, provavelmente iniciarão uma série de comportamentos que aumentarão o grau de rejeição de seu professor. Em ambos os casos existirá a tendência de reforçar as atitudes do professor. Os resultados disso poderão fazer aumentar o rendimento e a satisfação escolar de alguns alunos, e diminuir o rendimento e a satisfação de outros. Nesse sentido, as atitudes tal como as expectativas, têm o potencial de influenciar o comportamento dos alunos e de funcionar como profecias auto-realizadoras (Brophy & Good, 1974).

Para esses autores, atitudes e expectativas estão inter-relacionadas. Os julgamentos cognitivos envolvidos na formação de expectativas têm, freqüentemente, fortes

componentes afetivos, assim como as atitudes podem ser acompanhadas por componentes cognitivos conscientes. Assim como ocorre com as expectativas, os professores podem ter atitudes gerais com seus alunos como um todo, ou específicas com uma classe ou com alunos individuais. As atitudes gerais são provenientes tanto dos traços de personalidade do professor quanto de sua concepção sobre o seu papel. Dessa maneira, existem professores que valorizam o contato com seus alunos e que geralmente estabelecem atitudes favoráveis com eles, enquanto outros preferem minimizar esses contatos.

No que diz respeito à concepção sobre qual é o seu papel, há aqueles que julgam ser sua função apenas transmitir informações e, por apresentar tais características, é improvável que desenvolvam fortes relações afetivas com seus alunos. Provavelmente, tais professores perceberão seus alunos como aprendizes, sem atentarem muito para as suas personalidades individuais. Por outro lado, existem outros que julgam ser importante manter um relacionamento mais próximo com seus alunos, entendendo que o desenvolvimento do autoconceito deles faz parte de sua função. Esse tipo de professor provavelmente desenvolverá relações afetivas mais fortes com seus alunos e perceberá características gerais de suas personalidades, além de suas características de aprendizes (Brophy & Good, 1974).

Além das atitudes de professores com alunos em geral, professores responderão diferentemente para cada aluno, visto que eles não são iguais. Algumas características de alguns estudantes serão vistas pelo mestre como mais favoráveis, por exemplo, o interesse em aprender, enquanto outros atributos serão percebidos desfavoravelmente, como a preguiça e o desinteresse (Brophy & Good, 1974).

Controvérsias existem nas pesquisas sobre o tema de expectativas de professores e seus efeitos, geradas, principalmente, pelo estudo de Rosenthal e Jacobson (1968), no que diz respeito aos seus resultados e sua capacidade de generalização, assim como dúvidas em relação aos seus métodos. Apesar disso, a literatura continua apontando para os efeitos das expectativas no comportamento dos indivíduos em geral e, particularmente sobre a influência que as expectativas exercem sobre a interação professor-aluno e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista essa polêmica, este estudo pretende recolocar essa questão como foco de discussão. Nota-se que o estudo das expectativas tem sido freqüentemente

analisado partindo-se de uma análise do professor, de seu comportamento expresso ou verbalizado, e de como essas manifestações têm repercutido no comportamento e no desempenho dos alunos. Bem menos freqüentes têm sido os estudos que procuram verificar como o aluno tem consciência ou percebe essas expectativas.

Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta-se como uma contribuição para a literatura da área, visto que se preocupou em investigar a percepção de alunos sobre as expectativas de professores a seu respeito. Trata-se, portanto, de uma outra análise sobre a influência desse fenômeno, que tem como foco o aluno, e não o professor.

Sem a pretensão de implicar em busca de causalidade, ou seja, afirmar que a percepção negativa de alunos sobre as expectativas de seus professores em relação a eles é responsável pelas dificuldades na aprendizagem da escrita que apresentam, ou vice-versa, este estudo pretende verificar, nos alunos participantes, se tais aspectos estão inter-relacionados.

No capítulo seguinte serão apresentadas pesquisas que investigaram a relação entre desempenho acadêmico e/ou dificuldades de aprendizagem e crenças de alunos- como autopercepção, autoconceito, auto-estima e auto-eficácia- que servirão de base para discutir os resultados encontrados neste trabalho, já que ele aborda a relação entre uma crença do aluno (a percepção de expectativas) e uma dificuldade de aprendizagem (na escrita).

CAPÍTULO II

ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO ACADÊMICO E ALGUMAS VARIÁVEIS AFETIVAS

Muitos estudos, sob diferentes enfoques, têm abordado a relação entre variáveis psicológicas e desempenho acadêmico e/ou dificuldades de aprendizagem de alunos. Dentre esses, os que enfatizam a questão da percepção assumem diferentes formas. Há aqueles que avaliam a maneira como os alunos percebem vários tipos de situações, outros que investigam as percepções de aspectos diversos por parte de professores, assim como aqueles que examinam as percepções de pais e de escolas. No que se refere à percepção de alunos, um dos caminhos escolhidos tem sido investigar a questão de sentimentos e crenças, por exemplo, autopercepção, autoconceito, auto-estima e auto-eficácia. No que diz respeito aos professores, um aspecto que vem sendo discutido é a questão de suas percepções, atitudes e expectativas em relação aos alunos. A percepção de alunos das expectativas de professores em relação a eles, questão de interesse desta pesquisa, é também um dos caminhos de investigação de estudos sobre percepção, apesar de bem menos freqüente.

No que tange à percepção de alunos, a autopercepção sobre diferentes aspectos de sua vida acadêmica e pessoal tem sido estudada por pesquisadores como Cosden e McNamara (1997), Cassidy e Eachus (2000) e Howe, Thames e Kazelskis (1997), entre outros. Cosden e McNamara (1997) realizaram uma comparação entre 100 alunos, metade com e metade sem dificuldades de aprendizagem, mostrando que os que apresentavam dificuldades tinham notas mais baixas e percepções sobre suas capacidades intelectuais e escolares mais negativas. Cassidy e Eachus (2000) investigaram a relação entre a avaliação de alunos sobre suas próprias habilidades acadêmicas e encontraram correlações positivas com o desempenho acadêmico.

Por outro lado, Howe, Thames e Kazelskis (1997) investigaram se as concepções de alunos sobre leitura e suas próprias percepções e atitudes como leitores estavam relacionadas com o desempenho em reconhecimento e compreensão das palavras, além de terem examinado se as concepções dos alunos sobre leitura estavam relacionadas com a tendência de exibir dificuldades de aprendizagem, e não encontraram resultados semelhantes. Os resultados sugeriram que concepções sobre leitura e autopercepção

apresentaram pouco efeito sobre o desempenho em reconhecimento de palavras, que a compreensão e a autopercepção enquanto leitores não estavam relacionadas, e que essa autopercepção estava relacionada com a tendência em exibir dificuldades de aprendizagem.

A relação entre autoconceito e dificuldades de aprendizagem tem sido abordada por diversos autores. Pesquisas com as de Hiebert (1982), Hall (1993), Hagborg (1996), Silva e Martinelli (2001), entre várias outras, chegaram a resultados semelhantes, que confirmam a hipótese de que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mostram ter autoconceitos significativamente menores que alunos com desempenho normal.

A relação entre autoconceito e desempenho acadêmico em alunos que não apresentam nenhum tipo de dificuldade para aprender também tem sido discutida, como mostram as pesquisas de Renick (1987), Anderman, Anderman e Griesinger (1999), Skaalvik e Valas (1999), pesquisadores que também observaram relação positiva entre essas duas variáveis. De maneira geral, os resultados dessas pesquisas apontaram que médias mais altas em autoconceito estavam relacionadas a melhores desempenhos acadêmicos.

A questão da auto-estima e de sua relação com o desempenho acadêmico de alunos tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores. A pesquisa de Justice, Lindsey e Morrow (1999), por exemplo, mostrou resultados que sugeriram que o desenvolvimento da auto-estima é importante para o desempenho acadêmico dos alunos. Bankston e Zhou (2002) investigaram a relação entre auto-estima e desempenho acadêmico em adolescentes, e encontraram uma relação positiva entre essas duas variáveis.

Crenças de auto-eficácia em alunos, relacionadas ao desempenho acadêmico também têm sido abordadas. Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) avaliaram a relação entre o desempenho acadêmico e o senso de auto-eficácia em crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem e em crianças com bom desempenho acadêmico. Os resultados apontaram uma avaliação significativamente mais baixa quanto ao senso de auto-eficácia nas crianças com queixas de dificuldade de aprendizagem. Klassen (2002) revisou achados de vinte e dois estudos sobre esse assunto e concluiu que, em contextos específicos (desempenho na escrita de alunos com dificuldades específicas na escrita, particularmente), os alunos demonstram crenças de auto-eficácia desajustadas. Neves

(2002) pesquisou a relação entre crença de auto-eficácia e desempenho escolar, encontrando resultados que confirmam essa relação.

No que se refere ao professor, a literatura existente aponta um número grande de pesquisas que investigam a influência de suas percepções, atitudes e expectativas em relação ao desempenho e/ou comportamento de seus alunos. Nota-se que a maioria desses estudos é encontrada na literatura internacional, sendo bem menor a presença de trabalhos brasileiros.

As percepções de professores sobre seus alunos foram pesquisadas por Siegel (1992), McLeod (1994), Meltzer, Katzir-Cohen, Miller e Roditi (2001), entre muitos outros. Siegel (1992) examinou as percepções de professores sobre os comportamentos dos alunos, com e sem dificuldades de aprendizagem, para explicar suas atitudes em relação a eles. Os resultados indicaram que alunos percebidos como apresentando comportamentos menos ideais (satisfatórios) eram mais prováveis de serem rejeitados pelos professores, independentemente das dificuldades. Com base nisso, a autora sugeriu que as atitudes dos professores eram mais influenciadas pelas suas percepções do que pela presença de dificuldades de aprendizagem nos alunos.

McLeod (1994) investigou, entre professores, a percepção da importância das habilidades sociais e escolares para o sucesso, em alunos com rendimento normal e alunos com dificuldades de aprendizagem. Os resultados revelaram que os professores diferiram significativamente entre as percepções sobre os alunos com dificuldades e os alunos com rendimento normal.

Meltzer *et al.* (2001) realizaram uma comparação entre as percepções de professores, de adolescentes com dificuldades de aprendizagem e de alunos com rendimento médio, no que se refere ao nível de esforço, uso de estratégias e desempenho acadêmico dos alunos. Os resultados indicaram que os professores demonstraram julgamentos significativamente mais negativos em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, exceto para aqueles que apresentavam dificuldades, mas que ainda assim tinham rendimento acima da média.

As atitudes do professor em sala de aula foram investigadas por diferentes pesquisadores. Dentre eles, Brigham (1991) avaliou duas salas de aulas de alunos com dificuldades de aprendizagem, para verificar os efeitos do entusiasmo do professor em

classe, através de filmagem. Examinou também o engajamento e a aprendizagem dos alunos, tanto pelas filmagens como pela aplicação de um teste. Os resultados sugeriram que os alunos se mostraram mais interessados quando os professores estavam mais entusiasmados, e que o comportamento da classe esteve mais satisfatório quando o ensino ministrado apresentava-se mais entusiasmado.

Herbert (1992) encorajou professores, auxiliados por supervisores, a examinarem suas próprias performances no ensino a partir de fitas de vídeo e discussões de suas interações com os alunos. Os resultados apontaram que a aproximação com os alunos pode facilitar mudanças no professor e elevar sua eficiência.

Fuchs (1994) realizou um estudo com professores que apresentavam fortes crenças sobre a importância dos hábitos de estudo dos alunos, e encontraram dados que sugerem que esses professores planejavam suas tarefas com maior responsabilidade do que professores com crenças menos fortes.

A questão das influências das expectativas de professores sobre o comportamento dos alunos foi amplamente discutida nas décadas de 60 e 70, como foi apontado no capítulo anterior deste trabalho, continuou sendo objeto de estudo de pesquisadores e continua até hoje. Pode-se observar a presença de trabalhos sobre esse assunto nas décadas de 80, 90 e ainda nos dias atuais.

Babad, Inbar e Rosenthal (1982) realizaram um estudo com os objetivos de verificar os diferentes efeitos das expectativas de professores que foram influenciados por informações sobre os alunos, e de distinguir resultados positivos e negativos dessas expectativas. Os professores que foram influenciados por informações negativas sobre alguns alunos os trataram mais negativamente, enquanto que trataram alunos selecionados aleatoriamente, cujas expectativas eram altas, tão favoravelmente como os alunos que eles mesmos indicaram como tendo alto potencial.

Hiebert (1982) verificou que professores tinham percepções negativas e baixas expectativas para os adolescentes com dificuldades de aprendizagem. Verificaram, também, que os pais desses adolescentes tinham expectativas acadêmicas menores quanto a seus filhos do que os pais de adolescentes sem dificuldades.

Rolison e Medway (1985) avaliaram os efeitos das expectativas e performance de um professor e detectaram que esse tinha expectativas mais altas para alunos com bom desempenho.

Babad (1995) investigou se as tendências de professores a terem um relacionamento diferenciado com determinados alunos (considerados “queridos”) estariam relacionadas com a percepção de alunos sobre as diferenças no tratamento do professor, e encontrou relações entre esses dois aspectos.

As expectativas e percepções de professores foram também investigada por Neves (2002), que se preocupou, dentre outras questões, com a análise da existência de relação entre o desempenho de alunos em Matemática e as percepções e expectativas de professores quanto ao seu desempenho. Os resultados confirmaram essa relação. Aqueles alunos cujos professores apresentaram percepções e expectativas mais favoráveis alcançaram melhor desempenho na disciplina.

A percepção de alunos sobre as atitudes, percepções e/ou expectativas de seus professores em relação a eles é um outro enfoque dado ao estudo das percepções, além de todos aqueles abordados anteriormente. Contudo, nota-se que essa questão tem sido bem menos discutida. Os trabalhos encontrados na literatura internacional formam um número bem reduzido, que é ainda menor na literatura nacional.

Um exemplo desse tipo de estudo foi feito por Davidson e Lang (1960), com o objetivo de verificar a existência de relação entre a percepção dos alunos sobre o que pensavam ser a opinião de seus professores a respeito deles, a autopercepção, o desempenho acadêmico e o comportamento em sala de aula. Os autores realizaram uma investigação baseados em três hipóteses. A primeira delas é que existiria uma correlação positiva entre a percepção dos alunos sobre os sentimentos de seus professores a respeito deles e suas percepções sobre si mesmos, sustentada pela idéia de que quanto mais favorável a autopercepção da criança, mais positiva seria sua percepção dos sentimentos do professor em relação a ela. A segunda delas é que existiria uma relação positiva entre esta percepção do aluno e o seu desempenho acadêmico e, em terceiro lugar, a hipótese de que a percepção do aluno e seu comportamento em sala de aula estariam também positivamente relacionados.

Os resultados confirmaram todas as hipóteses iniciais do estudo. As crianças que pontuaram maiores escores de autopercepção foram as que perceberam mais favoravelmente a opinião dos professores em relação a elas. Avaliações positivas dos alunos sobre os sentimentos dos professores em relação a eles se relacionaram tanto com o desempenho acadêmico como com comportamentos desejáveis em sala de aula, isto é, as crianças classificadas como bagunceiras, rebeldes, não-amigáveis mostraram percepções a respeito dos sentimentos dos professores em relação a elas menos favoráveis do que crianças classificadas como zelosas, cooperativas e assertivas.

Nesse mesmo sentido, o trabalho de Bear, Minke, Griffin e Deemer (1998) investigou os papéis da avaliação positiva percebida sobre o retorno do professor e das comparações sociais do desempenho em leitura nas auto-avaliações de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. Os pesquisadores partiram da hipótese de que as crianças com dificuldades de aprendizagem difeririam das crianças sem dificuldades em suas avaliações sobre o retorno do professor e em suas comparações sociais. Foram avaliados o critério estabelecido pelo aluno para julgamento do sucesso acadêmico, o autoconceito global, a percepção do retorno do professor, a satisfação em leitura e a comparação social do desempenho em leitura.

O retorno do professor foi o critério mais comum que os sujeitos apontaram para avaliar seus progressos acadêmicos, tanto em alunos que apresentavam como aqueles que não apresentavam dificuldades de aprendizagem. Além disso, sentimentos de satisfação em leitura, autoconceito global positivo e percepção positiva sobre o retorno do professor estiveram significativamente relacionados em ambos os grupos de alunos. A comparação social também se correlacionou significativamente com essas três variáveis.

Os resultados desse estudo levaram os autores a ressaltar que as atitudes dos professores exerceram um significativo impacto sobre a satisfação em leitura, assim como no autoconceito dos alunos, através de seu retorno positivo a esses alunos.

Nessa mesma direção, Martinelli e Sisto (2001) analisaram o que alunos com baixo rendimento em escrita acreditavam ser a opinião de seus professores a seu respeito. Os resultados indicaram que quanto mais erros na sua avaliação de escrita as crianças tinham, pior era a sua percepção sobre o julgamento do professor em relação a ela, enquanto que aqueles com melhor desempenho em escrita demonstravam percepções mais positivas.

A seguir, serão apresentados os participantes deste estudo, os instrumentos para a coleta de dados, assim como os seus critérios de avaliação, os procedimentos de coleta e de análise dos dados, que foram utilizados para alcançar o objetivo de verificar a existência de relação entre a percepção de alunos das expectativas de professores a seu respeito e suas dificuldades na aprendizagem da escrita.

CAPÍTULO III

DELINEAMENTO DO ESTUDO

3.1 Participantes

Participaram deste estudo 138 alunos, sendo 72 do sexo masculino e 66 do sexo feminino, entre 9 e 10 anos de idade, freqüentando a terceira série do ensino fundamental, de duas escolas públicas, uma situada no município de Araras/SP e outra na cidade de São Carlos/SP.

3.2 Instrumentos

Para alcançar o objetivo proposto foram utilizados dois instrumentos para coleta de dados:

- 1) Uma escala de *Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita* (ADAPE) elaborada por SISTO (2001), que detecta as dificuldades lingüísticas mais comuns na escrita entre crianças das séries iniciais do ensino fundamental (Anexo I). O texto do ADAPE é constituído por 114 palavras, sendo que 60 delas apresentam algum tipo de dificuldade e 54 não. As dificuldades estão classificadas como encontro consonantal (**tarde**, **campo**, **bastante**, **quando**, **contaram**, **festinha**, **Vanda**, **aniversário**, **Amparo**, **brincadeiras**, **engraçadas**, **esparadrapo**, **jogando**, **mercúrio**, **companheiros**, **Márcio**, **brincar**, **crianças**, **gostam**, **perto**, **Jumbo**, **correndo**, **gente**, **Valter**, **estava**, **certo**, **voltar**, **divertido**, **pensando**, **quente**, **vontade**), dígrafos (**quando**, **lhe**, **festinha**, **chácara**, **chegou**, **machucou**, **joelho**, **achou**, **necessário**, **passar**, **burraco**, **companheiros**, **Cássio**, **cachorro**, **vizinho**, **chegaram**, **correndo**, **quente**, **velhos**, **tenho**), sílabas compostas (**alegre**, **sobre**, **brincadeiras**, **esparadrapo**, **crianças**, **brincar**, **outros**, **engraçadas**, **atrás**) e sílabas complexas (**José**, **sobre**, **engraçadas**, **necessário**, **seus**, **Márcio**, **Adão**, **crianças**, **não**, **sai**, **gente**, **difícil**, **certo**, **casa**, **pensando**, **verão**, **visitar**, **aniversário**). Além disso, a escala avalia também o uso correto de parágrafos e o uso correto da letra maiúscula.

Trata-se de um instrumento validado por um estudo sistemático, que verificou se esse instrumento discriminava os alunos considerados alfabetizados dos alunos em

processo de alfabetização. Esse estudo considerou que tal distinção poderia ser feita com a Escala. Em seguida, uma análise foi feita com o objetivo de obter a precisão do instrumento, que permitiu ao seu autor inferir que ele apresenta condições metrológicas suficientes para sua utilização (Sisto, 2001).

- 2) Uma *Escala de Percepção de Expectativas do Professor* elaborada por Martinelli (1999), contendo vinte afirmações, onze positivas, que indicam boa percepção do aluno sobre as expectativas do professor em relação a ele (questões 1, 2, 3, 5, 7, 10, 11, 12, 14, 16 e 18), e nove que indicam uma percepção negativa (questões 4, 6, 8, 9, 13, 15, 17, 19 e 20), cujas opções de respostas são sempre, às vezes ou nunca (Anexo II). Para verificar a compreensão das afirmações pelos participantes da pesquisa, foi realizado um estudo piloto desse instrumento, com dez alunos de terceira série do ensino fundamental que não participaram do estudo. As perguntas feitas a esses sujeitos foram sobre as dificuldades encontradas para responder o instrumento e se encontraram alguma(s) palavra(s) desconhecida(s). Uma das vinte afirmações não foi compreendida por três sujeitos. Com base nisso, foi realizada a alteração dessa afirmação (número 5), que anteriormente era “Para minha professora tanto faz se faço ou não as lições”, e que foi modificada para “Minha professora se importa se faço as lições”.

3.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Os dados foram coletados em oito salas de aula de terceira série do ensino fundamental de duas escolas públicas. Os dois instrumentos de medida- a Escala de Percepção de Expectativas do Professor e o Adape- foram aplicados no mesmo dia em cada classe.

A Escala de Percepção de Expectativas do Professor foi aplicado pela pesquisadora, que solicitou à direção das escolas uma sala que pudesse ser utilizada para esse fim. Foram, então, levados a esse local, grupos de dez alunos a cada vez, para que se pudesse observar e solucionar possíveis dificuldades no seu preenchimento.

O ADAPE foi aplicado pela professora da sala, na presença da pesquisadora. Isso porque se imaginou que os alunos estariam mais acostumados à maneira de ditar de suas professoras, evitando, assim, problemas que pudessem ser causados pelo fato de não estarem habituados ao procedimento de uma outra pessoa. Foram entregues aos participantes uma folha de papel em branco e, à professora, foram entregues as instruções gerais para a aplicação do ditado.

3.4 Critérios de Avaliação dos Instrumentos

Dados coletados com o ADAPE:

Os resultados obtidos com esse instrumento foram avaliados considerando-se cada palavra errada como um item ou unidade de medida. Foi utilizado o critério de classificação de dificuldades de aprendizagem na escrita para a terceira série do ensino fundamental, definido por seu autor (Sisto, 2001), como mostra o quadro abaixo:

Palavras erradas	Categoria	3ª Série
Até 10	1	Sem indícios de DA
11-19	2	DA Leve
20-49	3	DA Média
50 ou mais	4	DA Acentuada

Dados coletados com a Escala de Percepção Expectativas do Professor:

Para as questões positivas do instrumento foram atribuídas a pontuação 2 para a resposta *sempre*, 1 para *às vezes* e 0 para *nunca*. Às questões negativas foram atribuídos valores inversos (0 para a resposta *sempre*, 1 para *às vezes* e 2 para *nunca*), o que revelou uma pontuação bruta para cada sujeito, podendo esta escala variar de 0 a 40 pontos.

3.5 Análise dos Dados

O tratamento dos dados foi realizado por meio de duas análises, uma prova estatística de Análise de Variância e uma de Correlação de Pearson, considerando-se, para ambas, o nível de significância de $p \leq 0,05$. A primeira foi aplicada para verificar a existência de diferenças nas médias de percepção entre os diferentes grupos de DA. A segunda análise foi feita com o intuito de investigar a correlação entre as duas variáveis.

Com o objetivo de examinar a diferença entre gêneros no que se refere à percepção de expectativas e no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, foi também aplicado um teste estatístico (“t” de student), considerando-se também para essa prova o nível de significância de $p \leq 0,05$.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa serão apresentados em duas etapas. Em primeiro lugar, serão apresentados histogramas de frequência para a escala de percepção dos alunos sobre as expectativas de seus professores a respeito deles e para as dificuldades de aprendizagem em escrita, com a análise da diferença entre os gêneros, feita através da prova estatística “t” de student. Em seguida, serão expostos os resultados da relação entre as duas variáveis, que incluem duas análises estatísticas, Análise de Variância e Correlação de Pearson.

4.1. Percepção de Expectativas

A média encontrada na escala de percepção de alunos sobre as expectativas de professores a seu respeito foi de 29,88 pontos, com desvio padrão igual a 6,28. Essa escala pode variar de 0 a 40 pontos, cujo ponto médio é 20. Pela figura abaixo, observa-se que a pontuação obtida pelos participantes variou de 15 a 40 pontos. Pode-se constatar que a pontuação média encontrada entre os participantes se mostrou acima dos 20 pontos, revelando que, de maneira geral, a percepção dos alunos foi mais positiva do que negativa.

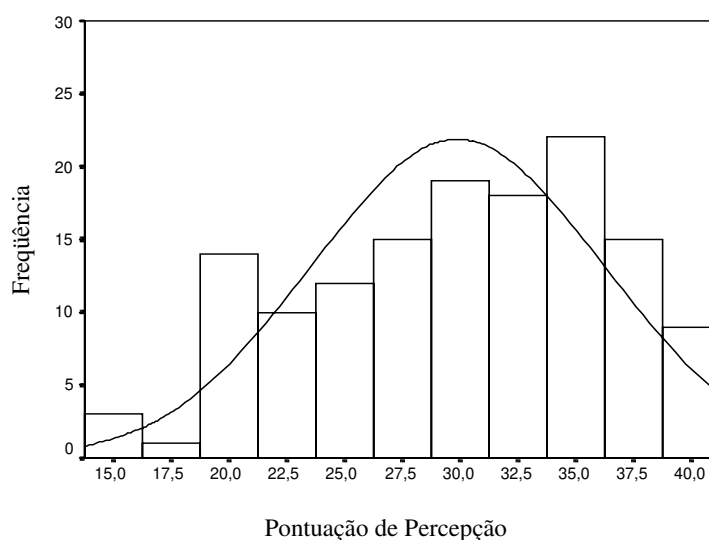


Figura 1: Frequência das pontuações obtidas na escala de percepção

Com o intuito de verificar a diferença entre gêneros, no que se refere à percepção de expectativas, foi aplicado um teste estatístico (“t” de student), cujos resultados não mostraram diferença significativa entre meninas e meninos ($t=3,186$ e $p=0,76$). A média de percepção encontrada para as meninas foi de 30,58 e desvio padrão igual a 6,65, e para os meninos, a média observada foi de 29,25 e desvio padrão igual a 5,90.

4.2.Dificuldades de Aprendizagem em Escrita

Observou-se que, dentre os 138 participantes, a maioria deles, quando classificados pelos grupos de dificuldades propostos pelo instrumento utilizado (Adape), localizaram-se no nível médio de DA ($N=79$), conforme mostra o histograma abaixo:

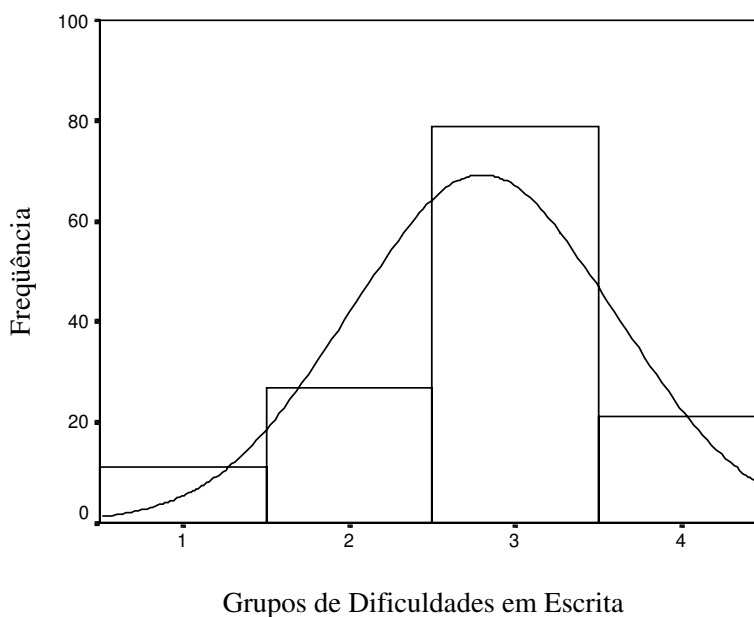


Figura 2-Distribuição dos participantes segundo os grupos de dificuldades em escrita

O número de participantes que se localizaram no grupo 1, que representa a ausência de indícios de DA, foi 11. Vinte e sete deles encontraram-se no grupo 2, que representa DA leve. O grupo 3 (DA média), como dito anteriormente, reuniu 79 participantes, e o grupo 4, que retrata um nível acentuado de DA, foi constituído por 21 participantes.

A média encontrada para as dificuldades de aprendizagem em escrita foi de 2,80 e o desvio padrão igual a 0,79.

Não foram observadas diferenças significativas relativas ao gênero, no que tange às dificuldades de aprendizagem em escrita ($t=2,679$ e $p=0,104$), quando aplicado o “t” de student. A média de dificuldade de aprendizagem encontrada para as meninas foi de 2,73 e desvio padrão igual a 0,83, e para os meninos, a média observada foi de 2,86 e desvio padrão de 0,76.

4.3. Percepção de Expectativas x Dificuldades de Aprendizagem

Os resultados obtidos através de uma análise de variância dos dados mostraram que a relação entre as diferenças encontradas entre os grupos de dificuldades de aprendizagem em escrita e a percepção de expectativas é altamente significativa ($F=7,980$ e $p=0,000$).

Observaram-se diferentes médias de percepção de expectativas nos diferentes grupos de dificuldades de aprendizagem, como mostra a tabela a seguir:

Tabela A- Médias e Desvio Padrão da Percepção de Expectativas por Grupos de DA

Grupo de DA	Média de Percepção	Desvio Padrão
1	34,36	4,25
2	32,93	5,36
3	29,25	6,06
4	26,00	6,27

Nota-se que as médias de percepção de expectativas sofrem um declínio conforme aumenta o nível de dificuldade. Para o grupo considerado sem indícios de DA (grupo 1), a média de percepção de expectativas encontrada é a maior entre todos os grupos. A média do grupo de participantes que apresentaram DA leve (grupo2) é, por sua vez, maior que o grupo de participantes classificados como apresentando DA média (grupo 3), que também é maior que o grupo de participantes com DA acentuada (grupo 4). Vale ressaltar que a

diferença entre as médias de percepção de expectativas do grupo de alunos sem indícios de DA e do grupo que apresentou DA acentuada é grande (34,36 para o grupo 1 e 26,00 para o grupo 4), como ilustra a o histograma abaixo:

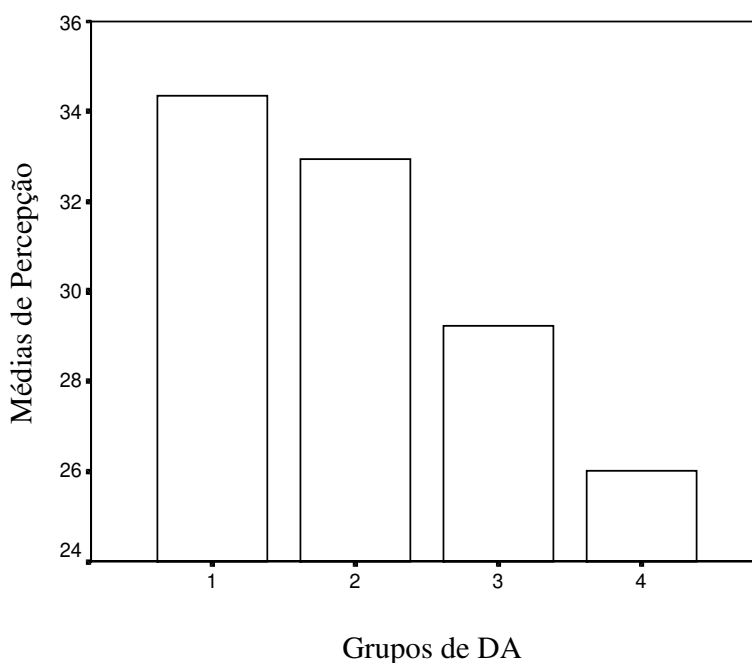


Figura 3-Médias de Percepção nos Grupos de DA

Os resultados encontrados com a análise de variância dos dados confirmam a existência de diferenças entre a percepção de alunos sobre as expectativas de professores a respeito deles nos diferentes grupos de dificuldades de aprendizagem em escrita. Feita uma análise de correlação entre os dados obtidos de percepção de expectativas e de dificuldades de aprendizagem em escrita (Correlação de Pearson), observou-se uma correlação negativa entre as duas variáveis ($r = -0,384$, $p = 0,000$). Isso quer dizer que quanto maior o nível de dificuldade de aprendizagem dos participantes do estudo, menor (menos positiva) a percepção que têm sobre as expectativas de seus professores a seu respeito, ainda que não seja possível explicitar uma relação de causalidade entre as duas variáveis.

A seguir será apresentada uma discussão desses resultados, embasada nos estudos abordados nos dois primeiros capítulos deste trabalho.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da polêmica existente quanto à influência das expectativas de professores sobre o desempenho de seus alunos, gerada principalmente pela obra de Rosenthal e Jacobson (1968), que representa o marco no campo das pesquisas a respeito desse tema, estudos subseqüentes continuaram apontando para a existência de tal fenômeno, como foi apresentado no capítulo II deste trabalho.

Esses estudos revelam a existência de diferenças entre as expectativas de professores para diferentes alunos. Babad, Inbar e Rosenthal (1982) notaram diferenças no tratamento dado pelos professores a seus alunos, de acordo com suas expectativas. Os alunos tidos como de baixo potencial eram tratados de maneiras menos favoráveis que aqueles dos quais se tinha altas expectativas. Hiebert (1982), Rolison e Medway (1985) e Neves (2002) também encontraram resultados semelhantes.

Além da diferença nas expectativas, alguns trabalhos mostraram a diferença entre as percepções de professores para diferentes alunos. Siegel (1992), em sua pesquisa, obteve resultados que indicaram que alunos cujos professores percebiam seus comportamentos como menos satisfatórios tinham maior probabilidade de serem rejeitados pelos mestres. McLeod (1994) apontou diferenças significativas nas percepções de professores sobre alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos com rendimento normal. Meltzer *et al.* (2001) mostraram que os julgamentos de professores sobre os alunos foram significativamente mais negativos para aqueles com baixo rendimento acadêmico.

Por outro lado, outras pesquisas (apesar de constituírem um número bem mais reduzido), preocuparam-se em investigar a percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores, relacionando-as ao desempenho acadêmico e/ou às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Exemplos disso são os trabalhos de Davidson e Lang (1960), Bear *et al.* (1998), Martinelli e Sisto (2001).

Nesse sentido, uma questão a ser discutida é a congruência entre as percepções de alunos e as expectativas de professores. Não se pode afirmar que a percepção do aluno sobre as expectativas de seus professores indique as reais expectativas desses professores. Babad (1995) investigou, entre outras questões, a relação entre a percepção de alunos e de

professores sobre as diferenças nos comportamentos destes em relação àqueles. Os resultados indicaram concordância entre professores e alunos em dois aspectos e diferença na percepção de um item. Ambos concordaram que os professores ofereciam mais ajuda aos alunos de baixo desempenho e que exerciam mais pressão sobre os alunos com alto rendimento do que sobre aqueles com rendimento baixo. Houve discordância entre eles no que se refere às suas percepções sobre o comportamento afetivo dos professores em relação aos alunos. Estes reportaram que os professores proporcionavam mais suporte emocional aos alunos de alto desempenho, enquanto que os professores relataram que o apoio emocional era oferecido mais aos alunos com baixo desempenho. Trata-se de um tema que necessita de mais investigação.

Se por um lado não é possível afirmar que a percepção dos alunos quanto às expectativas dos professores a seu respeito indique as reais expectativas destes, por outro, não se pode omitir a importância da crença do aluno, mesmo porque, para ele, a expectativa que o professor tem a seu respeito é a que ele percebe, ou seja, o que o influencia é a sua interpretação sobre as expectativas dos professores. De acordo com Coll e Miras (1995), nossas atitudes em relação aos fenômenos sociais e às outras pessoas estão em grande parte mediadas pela percepção e pela representação que temos delas. Assim, a percepção de alunos sobre os professores e destes sobre os alunos tem seu papel em suas vidas escolares.

As percepções ou crenças revelam a interpretação dada pelo indivíduo sobre determinado conteúdo. A maioria dos estudos apresentados no capítulo II deste trabalho aborda e confirma a existência de relação entre crenças e desempenho acadêmico de alunos. Encontramos isso nos trabalhos de Cosden e McNamara (1997), Cassidy e Eachus (2000), que investigaram a crença de alunos na forma de autopercepção sobre diferentes aspectos de sua vida acadêmica e pessoal; nas pesquisas de autoconceito de Hiebert (1982), Renick (1987), Hall (1993), Hagborg (1996), Anderman, Anderman e Griesinger (1999), Skaalvik e Valas (1999) e Silva e Martinelli (2001); em Justice, Lindsey e Morrow (1999), Bankston e Zhou (2002) que trataram da questão da auto-estima; nas investigações de Medeiros *et al.* (2000), Klassen (2002) e Neves (2002) sobre auto-eficácia; e nos estudos de Davidson e Lang (1960), Bear *et al.* (1998), Martinelli e Sisto (2001) sobre as percepções de alunos em relação a expectativas e retorno de professores.

Ainda que nenhum desses trabalhos tenha identificado a relação de causalidade entre as crenças e o desempenho acadêmico e/ou as dificuldades de aprendizagem, todos eles apontaram uma relação entre as duas variáveis. Isso pode sugerir a influência que exercem as interpretações pessoais dos indivíduos acerca de diversos assuntos. No caso desta pesquisa, a maneira como os alunos interpretam as expectativas dos professores a seu respeito influencia seu comportamento, seu desempenho, mesmo que essas não sejam as verdadeiras expectativas do professor.

Essa percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores a respeito deles mostrou-se relacionada às dificuldades de aprendizagem em escrita para os alunos que participaram da presente pesquisa. Quanto maior o nível de dificuldade, menos positiva se mostrou a percepção que têm sobre as expectativas dos professores. Ainda que não se possa afirmar que tal percepção é a responsável pelas dificuldades que os sujeitos apresentam, e nem o contrário, é possível dizer da relação entre as duas variáveis.

Nota-se, ao analisar esses dados, um paradoxo interessante. Maiores dificuldades de aprendizagem indicaram percepções de expectativas menos positivas, e a maioria dos participantes apresentou um nível de dificuldade acima da média. Contudo, apesar disso, os resultados de percepção de expectativas revelaram que essa se mostrou mais positiva do que negativa entre os participantes.

Os dados encontrados nessa pesquisa são similares aos resultados encontrados no trabalho de Martinelli e Sisto (2001). Esses autores também encontraram resultados que sugerem a relação entre percepção do aluno sobre o julgamento do professor a respeito dele e seu desempenho em escrita. Melhor desempenho em escrita demonstrava percepções mais positivas, enquanto que pior desempenho indicava percepções mais negativas.

Há também congruência com os resultados dos trabalhos de Davidson e Lang (1960) e de Bear et al. (1998). Davidson e Lang (1960) encontraram dados que mostraram correlações positivas entre percepção de expectativas de professores, autopercepção, desempenho acadêmico e comportamentos desejáveis em sala de aula. Bear et al. (1998), com a preocupação de investigar a relação entre a avaliação percebida de alunos com e sem dificuldades de aprendizagem sobre o retorno do professor e suas auto-avaliações, encontraram um dado interessante. O retorno do professor foi apontado pelos sujeitos como o critério mais comum para avaliarem seus progressos acadêmicos para ambos os grupos.

Os resultados mostraram que a percepção positiva sobre o retorno do professor, sentimentos de satisfação em leitura e autoconceito global positivo estiveram significativamente relacionados.

Com base nesses resultados, pode-se sugerir que as atitudes do professor exercem algum impacto sobre a aprendizagem e sobre as crenças dos alunos. Da mesma maneira, Ribeiro e Bregunci (1986) indicam que uma importante conclusão tirada do estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) é que a postura do professor (seu tom de voz, sua expressão) comunica, provavelmente de modo não intencional, suas expectativas em relação ao aluno, e que implicações dessa interação são alterações do autoconceito do aluno, da sua motivação e de suas expectativas sobre seu próprio comportamento e sobre suas próprias capacidades.

Partindo disso, voltemos a alguns estudos descritos no capítulo II deste trabalho, que apontam, em sua maioria, para a existência de relação entre algumas variáveis psicológicas e desempenho acadêmico e/ou dificuldades de aprendizagem de alunos.

O autoconceito relacionado ao desempenho de alunos foi confirmado nos estudos de Renick (1987), Anderman, Anderman e Griesinger (1999) e Skaalvik e Valas (1999). A relação entre autoconceito de alunos e dificuldades de aprendizagem também foi encontrada por outros pesquisadores, como Hiebert (1982), Hall (1993), Hagborg (1996) e Silva e Martinelli (2001), que confirmaram a hipótese de que alunos com dificuldades de aprendizagem têm autoconceitos menos positivos que alunos sem dificuldades.

O autoconceito consiste na maneira como um indivíduo percebe e vê a si mesmo, cuja construção é lenta, gradual e depende das interações estabelecidas por ele no decorrer de sua vida. Um autoconceito positivo constitui um fator determinante para uma personalidade sadia e permite que a pessoa elabore uma compreensão melhor do mundo. A construção de um conceito positivo de si mesmo é também propiciada pelo reconhecimento e aceitação das outras pessoas (Oliveira, 2000).

Nesse sentido, pode-se dizer que a vida escolar de um indivíduo tem seu papel na construção do conceito de si mesmo, visto que grande parte da sua vida é passada na escola. A influência que podem exercer os profissionais da escola, principalmente o professor, na experiência dos alunos, é muito grande. A postura do professor pode exercer uma grande influência na formação do autoconceito acadêmico do aluno, e o seu rendimento acadêmico

pode ser afetado por seu autoconceito. Assim, uma expectativa mais ou menos positiva por parte do professor pode colaborar na formação do autoconceito acadêmico dos alunos. Os exemplos citados acima parecem suportar nossas colocações.

A relação entre auto-estima de alunos e desempenho acadêmico também foi confirmada nos estudos de Justice, Lindsey e Morrow (1999) e Bankston e Zhou (2002). Da mesma maneira como ocorre com a construção do autoconceito, a formação da auto-estima de um indivíduo se baseia em valores resultantes da interação com as outras pessoas, das opiniões e dos julgamentos que os outros têm a seu respeito, como, reconhecimento, aceitação, qualidade das interações, já que as outras pessoas demonstram como nos vêem e percebem nossos comportamentos (Oliveira, 2000). Se a experiência escolar do aluno propiciar interações que permitam a ele a construção de uma auto-estima mais positiva, ele provavelmente terá condições de enfrentar melhor eventuais dificuldades que poderão surgir do que um indivíduo que julga não ser capaz.

Medeiros *et al.* (2000) e Neves (2002) encontraram resultados que confirmam a existência de relação entre crenças de auto-eficácia de alunos e desempenho acadêmico. Para Bandura (1986, citado por Bzuneck, 2001), a auto-eficácia consiste no julgamento que o indivíduo faz de si mesmo no que se refere à sua capacidade de desempenho para atividades específicas. De acordo com esse autor, pode-se identificar quatro fontes de origem para essa crença: experiências de êxito, experiências vicárias (observação de êxito das outras pessoas), persuasão verbal (quando é comunicado ao indivíduo que ele tem capacidade para realizar determinada tarefa), e estados fisiológicos (quando o indivíduo percebe alguma alteração numa dada situação em seu estado, pode julgar como baixas suas capacidades).

Dessa maneira, o professor pode fazer com que condições sejam criadas para o favorecimento da boa formação nas crenças de auto-eficácia de seus alunos e para que estejam mais motivados para aprender. Propiciar aos alunos experiências de sucesso acadêmico e manter boas expectativas quanto aos seus desempenhos acadêmicos, comunicando-as através de suas atitudes e julgamentos positivos, pode favorecer a interação professor-aluno e influenciar de maneira positiva as expectativas de seus alunos e seu autoconceito acadêmico.

Uma outra questão a ser discutida é a motivação. Alunos identificados como sujeitos que apresentam problemas de motivação são, muitas vezes, concebidos como os portadores e responsáveis por esse problema. No entanto, não se pode deixar de considerar que a motivação também se estabelece com base nas interações do aluno com o professor, com o ambiente, entre outras.

Desse modo, dentre outros vários aspectos que envolvem os problemas de motivação, a qualidade da interação professor-aluno pode se relacionar a alguns deles, fazendo com que a aprendizagem e a formação dos alunos fiquem, de certa maneira, comprometidas. Em sala de aula, os alunos motivados, que se envolvem nas tarefas com aplicação de esforço e persistência, podem chegar a resultados favoráveis. Por outro lado, alunos desmotivados, que investem pouco ou nenhum esforço na realização de atividades, podem apresentar um desempenho abaixo da sua capacidade (Bzuneck, 2001).

Por fim, de acordo com Davidson e Lang (1960), o estudo que realizaram confirma a idéia de que os incentivos básicos que um professor pode oferecer aos seus alunos para que aprendam com sucesso são a sua aceitação, de um lado, e sua aprovação, de outro. Os sentimentos do professor de aceitação e de aprovação são comunicados ao indivíduo e percebidos por ele como positivos. É provável que avaliações como essa encorajem o aluno a procurar cada vez mais a aprovação de seu professor, através de seu bom desempenho e bom comportamento. Da mesma maneira, esse ciclo pode ser iniciado pelo aluno, que, comportando-se bem, agrada o seu professor que, por sua vez, comunicará sentimentos positivos, reforçando seu desejo de continuar sendo um bom aluno. Contudo, como enfatizam esses pesquisadores, é difícil dizer qual dessas variáveis determina a outra, mas uma implicação é clara: a importância de um professor comunicar sentimentos positivos em relação aos seus alunos, que fortaleçam a percepção de si mesmos e estimulem seu crescimento acadêmico assim como interpessoal.

Considerações Finais

Os estudos abordados neste trabalho referentes às expectativas de professores sobre os alunos retratam a influência que essas podem exercer sobre o comportamento e desempenho acadêmico desses últimos. A obra de Rosenthal e Jacobson (1968), que

representa um grande passo na investigação desse tema, estudos subsequentes que contradisseram esses autores, e a contribuição de Brophy e Good (1974) apontaram incisivamente que o comportamento dos professores em sala de aula marca as diferenças na aprendizagem dos alunos. A influência das atuações do professor demonstrada nesses estudos sugere, apesar das controvérsias, uma evidência empírica.

Baseada nessa evidência, esta pesquisa partiu desse referencial teórico que indica a existência desse fenômeno, preocupando-se em verificar como o aluno percebe tais expectativas, dada a escassez de trabalhos sobre o assunto. Além disso, buscou-se investigar a existência de relação entre essa percepção e a presença de uma dificuldade de aprendizagem.

Os achados deste estudo são mais uma sugestão do que uma conclusão que pode ser aplicada a qualquer contexto e de maneira geral, já que cada interação entre professor e alunos implica peculiaridades específicas. Atua, entretanto, como contribuição no sentido de ser uma informação, um dado a mais disponível sobre esse assunto. Dados que poderão, talvez, ser reconhecidos e reinterpretados por outros professores em seus contextos de aulas.

A investigação desse aspecto da interação professor-aluno, a percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores, pode contribuir para a construção de conhecimentos pertinentes ao processo ensino-aprendizagem, por exemplo, propiciar discussões que venham a trazer melhorias em salas de aula. Ao mesmo tempo, também constitui um dado importante para a análise desse processo, dada a influência que exercem as crenças de alunos.

Vale ressaltar algumas sugestões para futuras pesquisas nessa área. Poderiam ser utilizados outros demonstrativos do desempenho acadêmico de alunos, como notas em disciplinas específicas ou médias gerais, informações fornecidas pelo professor ou por qualquer outro profissional da educação, em vez de dificuldades de aprendizagem em escrita identificadas por um determinado critério, como foi trabalhado aqui.

A relação investigada neste trabalho poderia ser pesquisada em outras faixas etárias. Ribeiro e Bregunci (1986), ao analisarem o estudo de Rosenthal e Jacobson, atentaram para o fato da presença maior dos efeitos das expectativas dos professores em crianças menores.

Talvez a realização desta pesquisa em alunos de outra faixa etária indicasse outros resultados.

Não foram encontradas diferenças significativas entre meninos e meninas, tanto no que se refere à percepção de expectativas, como no tocante às dificuldades de aprendizagem. Da mesma maneira, existe a possibilidade de encontrar dados diferentes a estes em outra investigação.

Por fim, discutiu-se a questão das percepções dos alunos sobre as expectativas de seus professores a respeito deles indicarem as reais expectativas dos professores. Talvez esse pudesse ser um tema interessante a ser investigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajuriaguerra, J., Auzias, M., Coumes, F., Denner, A., Lavondes-Monod, V., Perron, R., Stambak, M. (1988). *A escrita infantil: Evolução e dificuldades* (I.M.R.de C. Silva, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Anderman, E. M., Anderman, L. H., Griesinger, T. (1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals [Abstract]. *Elementary School Journal*, 100(1), 3-17. Retirado em 23/04/2003, do ERIC database no World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov>
- Babad, E.Y. (1995). The teachers' pet phenomenon, students' perceptions of teachers' differential behavior, and students' morale. *Journal of Educational Psychology*, 87, 361-374.
- Babad, E.Y., Inbar, J. & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, galatea, and the golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 459-474.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought e Action- A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bankston, C. L., Zhou, M. (2002). Being well vs. doing well: self-esteem and school performance among immigrant and nonimmigrant racial and ethnic groups [Abstract]. *International Migration Review*, 36(2), 389-415. Retirado em 30/04/2003, do ERIC database no World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov>
- Bear, G.C., Minke, K.M., Griffin, S.M., Deemer, S.A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement: Group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 91-104.
- Brigham, F. J. (1991). Generating Excitement: Teacher Enthusiasm and Students with Learning Disabilities [Abstract]. *Paper presented at the Annual Meeting of the Council for Learning Disabilities* (Minneapolis, MN, October 10-12). Retirado em 17/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov>

- Brophy, J.E., Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: Cause and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bzuneck, J.A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. Em E.Boruchovitch, J.A Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno- Contribuições da psicologia contemporânea* (p.116-133). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J.A. (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. Em E.Boruchovitch, J.A Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno- Contribuições da psicologia contemporânea* (p.9-36). Petrópolis: Vozes.
- Cagliari, L. (1987). A evolução da escrita. Em B.J.L. Scoz, E. Rubinstein, E.M.M.Rossa, L.M.C.Barone (Orgs.), *Psicopedagogia- O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional* (p.164-185). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cassidy, S., Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education [Abstract]. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(3), 307-322. Retirado em 18/04/2003, do ERIC database no World Wide Web:[http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Claiborn, W. (1969). Expectancy effects in the classroom: A failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 60, 377-383.
- Coll, C., Miras, M. (1995). A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. Em C.C.Coll, J.Palácios & A.Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação*, v.2 (265-280). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cosden, M A., McNamara, J.(1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities [Abstract]. *Learning Disability Quarterly*, 20(1), 2-12. Retirado em 25/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Davidson, H., Lang, G. (1960). Children's perceptions of their teachers' feelings toward them related to self-perception, school achievement and behavior. *Journal of Experimental Education*, 29, 107-118.

- Escoriza Nieto, J. (1998). Dificultades em el proceso de composición del discurso escrito. Em V.S.Bermejo & J.B.Llera (Orgs.). *Dificultades de aprendizaje* (p.147-162). España: Editorial Sintesis.
- Fuchs, L. S. (1994). The relation between teachers' beliefs about the importance of good student work habits, teacher planning, and student achievement [Abstract]. *Elementary School Journal*, 94(3), 331-345 . Retirado em 10/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Hagborg, W. J. (1996). Self-concept and middle school students with learning disabilities: A comparison of scholastic competence subgroups [Abstract]. *Learning Disability Quarterly*, 19(2),117-126. Retirado em 20/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Hall, C. W. (1993). Social-emotional factors in students with and without learning disabilities [Abstract]. *Paper presented at the Annual Convention of the National Association of School Psychologists* (25th, Washington, DC, April 13-17). Retirado em 15/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Herbert, J. M. (1992). Intervening to influence teachers' actions and students' involvement [Abstract]. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 6(3), 249-261. Retirado em 30/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Hiebert, B. (1982). Affective influences on learning disabled adolescents [Abstract]. *Learning Disability Quarterly*, 5(4), 334-343. Retirado em 30/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Howe, M.E., Thames, D. G., Kazelskis, R. (1997). The relationship between third grade students' definitions of reading, self-perceptions as readers, and their reading performance. *Paper presented at the Annual Meeting of The Mid-South Educational Research Association*(Memphis,TN,November12-14,) [Abstract]. Retirado em 30/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Justice, E. M., Lindsey, L. L., Morrow, S. F.(1999). The relation of self-perceptions to achievement among african american preschoolers [Abstract]. *Journal of Black*

Psychology, 25(1), 48-60. Retirado em 30/04/2003, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)

Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities [Abstract]. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-102. Retirado em 10/11/2002, do ERIC database no World Wide Web: <http://www.eric.ed.gov>

Leite, D.M. (1979). Educação e relações interpessoais. *Boletim de Psicologia*, XI (38), 8-34.

Leite, D. (1981). Educação e relações interpessoais. Em M.H.S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (2ª Ed.) (p.234-257). São Paulo: T.A Queiroz.

Martinelli, S.C.(1999). *Escala de Percepção de Expectativas do Professor*. Trabalho não publicado, Universidade Estadual de Campinas.

Martinelli, S.C., Sisto, F.F. (2001). Avaliação da relação professor-aluno: O olhar do aluno em fase da aquisição da escrita. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Anais da XXXI Reunião Anual de Psicologia* (p. 212-213). Ribeirão Preto: SBP.

MCLeod, T. M. (1994). Social skills, school skills, and success in the high school: a comparison of teachers' and students' perceptions [Abstract]. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9(3), 142-147. Retirado em 27/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)

Medeiros, P.C., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M., Marturano, E.M. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem [Resumo]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336. Retirado em 30/04/2003, do SciELO (Scientific Eletronic Library Online) no World Wide Web: <http://www.scielo.br>

Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L., Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: student and teacher perceptions [Abstract]. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 85-98. Retirado em 27/10/2002, do ERIC

database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)

Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.

Neves, L.F. (2002). Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática. *Dissertação de Mestrado*, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

Oliveira, G.C. (2000). Autoconceito do adolescente. Em F.F.Sisto, G.C.Oliveira, L.D.T. Fini (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores* (p.58-69). Petrópolis: Vozes.

Renick, M. J. (1987). Measuring the relationship between academic self-perceptions and global self-worth: the self-perception profile for learning disabled students [Abstract]. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development* (Baltimore,MD, April,23-26). Retirado em 30/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)

Ribeiro, L.C., Bregunci, M.G.C. (1986). *Interação em sala de aula-Questões conceituais e metodológicas*. Belo Horizonte: Ed.UFMG/PROED.

Rolison, M. A., Medway, F. J. (1985). Teachers' expectations and attributions for student achievement: Effects of label performance pattern, and special education intervention [Abstract]. *American Educational Research Journal*, 22(4), 561-573. Retirado em 30/04/2003, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)

Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rhinehat & Winston.

Sánchez, J.N.G. (1998). Historia y concepto de las dificultades de aprendizaje. Em V.S.Bermejo & J.B.Llera (Orgs.). *Dificultades de aprendizaje* (p.17-46). España: Editorial Síntesis.

Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa- Séries iniciais*. Brasília: MEC/SEF

- Scoz, B.J.L. (1994). *Psicopedagogia e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Siegel, J. (1992). Teachers' attitudes toward their integrated learning handicapped students: Relation to teacher perceptions of students' behavior. Retirado em 30/10/2002, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Silva, G.R., Martinelli, S.C. Avaliação do autoconceito em crianças com dificuldade na aquisição da escrita. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.). *Anais da XXXI Reunião Anual de Psicologia* (p. 213). Ribeirão Preto: SBP.
- Sisto, F.F. (2001). Dificuldades de Aprendizagem. Em F.F.SISTO, E.Boruchovitch, L.D.T.Fini, R.P.Brenelli, S.C.Martinelli (Orgs). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (p.19-39). Petrópolis: Vozes.
- Sisto, F.F. (2001). Dificuldades de aprendizagem em escrita: Um instrumento de avaliação (Adape). Em F.F.SISTO, E.Boruchovitch, L.D.T.Fini, R.P.Brenelli, S.C.Martinelli (Orgs). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico* (p.190-213). Petrópolis: Vozes.
- Skaalvik, E. M., Valas, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: a longitudinal study [Abstract]. *Journal of Experimental Education*, 67(2), 135-149. Retirado em 30/04/2003, do ERIC database no World Wide Web: [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Snow, R.E. (1969). Unfinished pygmalion. *Contemporary Psychology*, XIV (4), 197-199.
- Thorndike, R. (1968). Review of pygmalion in the classroom. *American Educational Research Journal*, 5, 708-711.
- Zorzi, J.L. (1998). *Aprender a escrever: A apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ANEXOS

Anexo I

ADAPE

Uma tarde no campo

José ficou bastante alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Seus companheiros Cássio, Márcio e Adão iam brincar com o burrico. As crianças gostam dos outros animais, mas não chegam perto do Jumbo, o cachorro do vizinho. Ele é mau e sai correndo atrás da gente.

Mário caiu jogando bola e machucou o joelho. O médico achou necessário passar mercúrio e colocou um esparadrapo.

Valter estava certo. Foi difícil voltar para casa, pois estava divertido.

Pensando em um dia quente de verão, tenho vontade de visitar meus velhos amigos.

Anexo 2Escala de Percepção de Expectativas do Professor

Nome _____ Idade _____ Série _____ Escola _____

1- Minha professora gosta de mim.

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

2- Minha professora elogia meus deveres escolares.

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

3- Minha professora acha que eu sou um bom aluno.

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

4- Minha professora fala coisas a meu respeito que eu não gosto.

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

5- Minha professora acha importante quando eu faço as lições.

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

6- Quando tem uma briga na classe, minha professora acha que eu sou o culpado.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

7- Minha professora presta atenção quando falo com ela.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

8- Minha professora reclama se eu não capricho nas tarefas da escola.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

9- Minha professora fica zangada comigo.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

10- Minha professora se preocupa comigo.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

11- Minha professora gosta das coisas que eu faço.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

12- Minha professora acha que eu sou obediente.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

13- Minha professora acha que tudo o que eu faço está errado.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

14- Minha professora me escolhe para ajudá-la.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

15- Minha professora acha que eu sou mal educado.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

16- Minha professora me ajuda quando não sei fazer uma tarefa.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

17- Minha professora acha que eu minto.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

18- Minha professora acha que eu sou bem comportado.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

19- Minha professora acha que eu não presto atenção na aula.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

20- Minha professora acha que eu estudo pouco.

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

