

CONCLUINTE DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR A NÍVEL DE 2º GRAU: AVALIAÇÃO DE HABILIDADES

BERNARDETE A. GATTI *

NARA M. G. BERNARDES *

Um curso que tem finalidades profissionalizantes deve assegurar a formação e o desenvolvimento, nos alunos, de um conjunto de habilidades que lhes permitam iniciar sua carreira de trabalho com um mínimo de condições pessoais de qualificação.

No caso, os cursos de formação de professores a nível de 2º grau, que respondem pela preparação dos recursos humanos que atuarão no ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries), deveriam desenvolver em seus alunos habilidades para lidar com o ensino nesse nível.

A constatação do baixo índice de produtividade do ensino primário brasileiro, revelado pelos altos índices de repetência e reprovação, conduziu educadores e técnicos ligados a instituições ou órgãos governamentais encarregados da educação, a questionar e analisar a formação do magistério responsável por esse ensino, tanto no seu aspecto quantitativo como qualitativo.

Evidentemente, o professor não é o único fator para explicar o fracasso dos alunos, mas a qualidade do seu desempenho docente pode contribuir para a superação ou o recrudescimento de condições adversas ao ensino eficiente; além disso, o desempenho do professor seria um dos aspectos mais suscetíveis à mudança através da orientação que se pode imprimir aos cursos de preparação do magistério.

O presente estudo representa uma tentativa de analisar o produto dos cursos de formação de professores a nível de 2º grau no Estado de São Paulo, através da avaliação da habilidade de ensinar, definida como um dos objetivos essenciais do seu currículo. Não se pretendeu, com isto, avaliar o curso "latu sensu", mas, tão somente, alguns aspectos ligados à capacitação mínima com que formariam os professores primários para enfrentar situações de sala de aula.

Utilizou-se como instrumento de avaliação um teste baseado em critério, composto de situações-problema, especialmente elaborado para este fim; esse teste foi

aplicado às alunas das últimas séries de uma amostra representativa de escolas das diversas Delegacias Regionais de Ensino do Estado.

Oa dados obtidos foram submetidos a uma análise de conteúdo que permitiu visualizar algumas falhas básicas do ensino oferecido nesses cursos, as quais se refletem no desenvolvimento inadequado de habilidades mínimas para o exercício da atividade de ensino.

I. OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

O objetivo do presente estudo foi verificar se as alunas de última série do curso de formação de professores a nível de 2º grau — os chamados cursos normais — demonstraram ter atingido um dos objetivos terminais do currículo, a habilidade para exercer, sobre o aluno, influência visando à produção de mudanças comportamentais desejáveis.

Segundo Cole (1972), habilidade é definida como processo ou "uma série sistemática de ações (comportamentos) dirigidos para a consecução de um objetivo, pelo indivíduo". Neste sentido, a habilidade pode ser "considerada como sendo o sistema de controle de comportamento que seleciona e integra diferentes padrões de respostas numa série de ações dirigidas para algum objetivo". Objetivos diversos podem ser alcançados através da mesma habilidade, assim como comportamentos ou ações diversos podem ser integrados num mesmo padrão para a consecução de um mesmo objetivo em diferentes situações ou condições. Isto confere às habilidades um caráter de generalidade.

Cole apoia-se em Bruner (1970) para caracterizar o comportamento habilidoso: "... o comportamento habilidoso requer a identificação das características de uma tarefa, seus objetivos e os meios apropriados para a sua consecução; uma forma de converter esta informação em ações apropriadas é uma forma de obter "feedback" para comparar o objetivo perseguido com o estado atual alcançado".

* Da Fundação Carlos Chagas.

Neste trabalho, considerou-se que, tomando como objetivo terminal a habilidade de ensinar, era necessário e possível identificar algumas habilidades subsidiárias definidas como objetivos-meio:

- habilidade de compreender os alunos
- habilidade de selecionar e utilizar procedimentos de ensino,
- habilidade de elaborar e utilizar procedimentos de avaliação,
- habilidade de interagir com os alunos,
- habilidade de estabelecer objetivos.

Estas, por sua vez, implicam em inúmeros referentes comportamentais que foram tomados como base para sua avaliação e que serão melhor explicitados mais adiante.

1. CONSTRUÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA

1.1. *Pressupostos teóricos em que se apoiou a construção do instrumento*

De modo sucinto, os principais princípios e hipóteses relativos aos processos de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem, que orientaram a elaboração e análise das questões do instrumento construído, foram:

- A aprendizagem de símbolos, conceitos e proposições dá-se através das percepções e cognições resultantes da interação entre a organização cognitiva, ou processos mentais do indivíduo, e os fenômenos e idéias presentes no seu mundo.
- As relações lógicas, racionais ou não arbitrárias entre elementos (estrutura) do conteúdo a ser aprendido numa dada área de estudo, determinam a seqüência apropriada em que fatos, conceitos, princípios devem ser apresentados ao aluno. No caso de conceitos, por exemplo, alguns deles, mais simples, são pré-requisitos para a aquisição de outros, mais complexos.
- A estratégia instrucional, definida como o conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que visam a envolver o aluno em situações capazes de produzir aprendizagens, prevê dois momentos:
 - a) fase de orientação de resposta, em que o professor cria as condições necessárias para orientar o aluno em direção ao objetivo proposto (mudança comportamental desejável);
 - b) fase de prática de resposta, em que o professor cria as oportunidades necessárias para o aluno emitir o comportamento desejado.
- o modo como as crianças se desenvolvem cognitivamente tem implicações na maneira como

devem ser ensinadas. Tratando-se de crianças das séries iniciais do 1º grau, a estratégia instrucional deve possibilitar ao aluno o contato com, e a manipulação de objetos, a fim de apresentar referentes concretos dos conceitos ou princípios, antes de introduzir a discussão verbal, que exige maior nível de abstração.

- A fala, a leitura e a escrita fazem parte do sistema funcional da linguagem. Para que a aprendizagem da leitura e da escrita se processe satisfatoriamente, é necessário que as funções psiconeurológicas e as operações cognitivas, que constituem as suas bases fundamentais, tenham sido adquiridas e desenvolvidas de modo adequado, e integradas harmoniosamente no indivíduo desde os primeiros anos da vida. Entre as funções psiconeurológicas mais importantes do sistema funcional de linguagem, incluem-se a percepção visual e auditiva, a coordenação motora projetada no espaço amplo e no espaço limitado, a orientação espacial e temporal e o esquema corporal. As operações cognitivas essenciais para a aprendizagem da alfabetização são: discriminar, classificar, ordenar, seqüenciar, analisar e sintetizar.
- O auto-conceito, entendido como o conjunto integrado e unificado das percepções que um indivíduo tem de si mesmo, e que resulta de sua interação com pessoas significativas na sua vida (em geral pais, professores e companheiros) é um dos fatores determinantes da disposição para aprender. Ao tentar formular hipóteses sobre mudanças comportamentais o professor deve levar em consideração a influência do auto-conceito do aluno.
- Em sala de aula, o professor desempenha basicamente o papel de mediador da aprendizagem enquanto líder instrucional, líder social e higienista mental. O papel de líder instrucional se caracteriza pela organização e controle, a nível cognitivo, das situações de aprendizagem; o papel de líder social se define no controle do processo de interação (professor-aluno e aluno-aluno) que propicia o desenvolvimento dos padrões de conduta social dos alunos. Enquanto higienista mental, o professor manipula e controla as situações de aprendizagem com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de um auto-conceito adequado no aluno e garantir um clima de saúde mental na sala de aula.

1.2. *Elaboração das questões do instrumento de pesquisa*

Para a construção do instrumento de pesquisa, foram levantados alguns referentes comportamentais decorrentes das habilidades mencionadas. Estes foram

selecionados basicamente pela análise de dois documentos relativos ao currículo do curso de formação de professores que, de certa forma, sintetizavam as informações apresentadas em outras publicações: Formação do magistério para a educação fundamental — Currículo básico (Pinheiro, 1973) e Formação de professores a nível de 2º grau (Brasil, MEC, 1973).

Os documentos citados foram analisados separadamente por dois especialistas em educação da Fundação Carlos Chagas, que elaboraram uma listagem dos comportamentos considerados mais significativos para traduzir as habilidades definidas como objetivos-meio do curso de formação do magistério para educação fundamental.

Do consenso entre os dois especialistas baseados nos documentos analisados, chegou-se à listagem final de um conjunto de comportamentos que exprimiriam sinteticamente o que a literatura e a legislação sobre a matéria e sua interpretação sugerem como necessários ao professor primário:

- Compreender a relação dos métodos, técnicas e procedimentos de ensino com o nível de desenvolvimento do aluno.
- Selecionar os métodos, técnicas e procedimentos de ensino mais adequados para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento.
- Ser concreto, sucinto e direto em suas explicações, explanações, questionamentos e proposições de atividades.
- Ordenar e coordenar o conteúdo de suas explicações, explanações e atividades.
- Selecionar e utilizar métodos, técnicas e procedimentos de ensino adequados ao grau de escolaridade dos alunos, aos objetivos e aos conteúdos respectivos.
- Gerir o que planejou dentro do contexto de situações de sala de aula.
- Levantar hipóteses de fatores que possam estar atuando favorável ou desfavoravelmente sobre a aprendizagem do aluno.
- Diagnosticar dificuldades de aprendizagem do aluno nos aspectos cognitivo, afetivo e social.
- Caracterizar essas dificuldades.
- Compreender a realidade sócio-econômica dos alunos.
- Criar um clima psicológico favorável à aprendizagem dos alunos.
- Lidar adequadamente com o aluno que apresenta problemas de aprendizagem, sem tornar mais agudas suas dificuldades.
- Analisar seu próprio comportamento de ensino.
- Identificar os comportamentos produtivos e os improdutivos.
- Perceber seu próprio comportamento como fator educativo.

Observando esta listagem, extraída e fundamentada na literatura nacional examinada, verificou-se que esses comportamentos eram redutíveis a cinco habilidades subsidiárias à habilidade de ensinar arrolada no início deste capítulo. Ainda, cada um desses comportamentos era suficientemente complexo para merecer uma análise operacional detalhada, a nível de componentes e indicadores. Sem dúvida, isso conduziria a uma bateria de instrumentos para a avaliação de cada aspecto, caso também fosse possível superar os problemas de teorias em psicologia e ensino. Mas, para este estudo, o que se definiu como interesse primeiro foram as habilidades de modo mais geral e compreensivo, integrantes da ação do professor junto a seus alunos. Interessava uma análise não dos componentes em si, que pudessem ser particularizados, mas da ação mais global do professor diante de situações com vários componentes integrados, na verdade indissociáveis. Por isso, optou-se pela elaboração de um instrumento mais do tipo situacional, em que fosse dada, ao futuro professor, uma situação para examinar e para a ela reagir. Neste sentido, a cada situação-problema proposta deveria o futuro professor por em jogo, explícita ou implicitamente, uma ou mais das habilidades referidas, tal como de fato aconteceria numa situação real de ensino.

Na opção por essa forma do instrumento de pesquisa, levaram-se em conta os trabalhos que mais recentemente se vêm realizando com o uso de técnicas de simulação para a preparação de pessoal de ensino (Cruikshank, 1971; Banghart, 1969; Guetzkow, 1962, 1963). As questões do instrumento simulariam uma situação real para o futuro professor, à qual este deveria responder simulando sua ação diante da situação. Num sentido bem amplo, "qualquer construção de um modelo, seja ele simbólico (pictórico, verbal, matemático) ou físico, pode ser chamado de simulação" (Dawson, 1962). O pesquisador em Ciências Sociais e Humanas está evidentemente voltado para o estudo de processos sociais e/ou psicológicos e a simulação, para ele, ainda segundo expressão de Dawson, "enquanto uma técnica de pesquisa, se refere à construção e manipulação de um modelo operativo, podendo este modelo ser físico ou de representação simbólica de todos ou de alguns aspectos de processos sociais ou psicológicos". No presente estudo, o conteúdo simbólico das simulações propostas estaria ligado a situações de ensino que o professor de 1º grau vivenciaria.

Como subsídios para a elaboração das questões, foram utilizados relatos do desempenho de uma professora primária de escola pública, com vários anos de experiência, e descrições de situações de classe e de estudo de caso (Prescott, 1957, p. 102; Morse e Wingo, 1962, p. 341).

A questão 1 (ver Caderno A, Anexo 5) pretendeu medir basicamente os seguintes comportamentos:

- É concreto, sucinto e direto em suas explicações, explanações, questionamentos e proposições de atividades.
- Ordena e coordena o conteúdo de suas explicações, explanações e atividades.
- Seleciona e utiliza métodos, técnicas e procedimentos de ensino adequados ao grau de escolaridade dos alunos, aos objetivos e aos conteúdos respectivos.
- Gere o que planejou dentro do contexto de situações de sala de aula.

A situação proposta nesta questão foi a de planejar uma unidade de ensino de matemática do programa da escola primária do Estado de São Paulo, a partir de um conjunto de comportamentos da professora e alunos, tendo como parâmetros a caracterização dos alunos, o grau de escolaridade, o objetivo da aprendizagem e o tempo disponível.

A *questão II* (ver Caderno B, Anexo 5) procurou medir basicamente os seguintes comportamentos:

- Compreende a relação dos métodos, técnicas e procedimentos de ensino com o nível de desenvolvimento dos alunos.
- Seleciona os métodos, técnicas e procedimentos de ensino mais adequados para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento.

Seu conteúdo propunha a identificação de exercícios de Língua Pátria e Matemática adequados para três grupos de alunos de 1ª série que se encontram em diferentes etapas de desenvolvimento.

A *questão III* (ver Caderno B, Anexo 5) procurou medir basicamente os seguintes comportamentos:

- Levanta hipóteses de fatores que possam estar atuando favorável ou desfavoravelmente sobre a aprendizagem do aluno.
- Diagnostica dificuldades de aprendizagem dos alunos nos aspectos cognitivos, afetivo e social.
- Compreende a realidade sócio-econômica e cultural dos alunos.
- Cria um "clima psicológico" favorável à aprendizagem dos alunos.
- Lida adequadamente com o aluno que apresenta problemas de aprendizagem, sem tornar mais agudas suas dificuldades.

Seu conteúdo consistiu na análise da documentação existente a respeito de um aluno, para levantar hipóteses que explicariam sua dificuldade de aprendizagem e, em seguida, propor ações que seriam adequadas para o aluno superar essa dificuldade.

A *questão IV* (ver Caderno A, Anexo 5) pretendeu medir basicamente os seguintes comportamentos:

- Analisa seu comportamento de ensino.
- Identifica os comportamentos produtivos e os improdutivos.
- Percebe seu próprio comportamento como fator educativo.

O conteúdo desta questão consistiu em analisar o relato de uma situação de classe onde estavam descritos os comportamentos da professora e dos alunos, a fim de identificar os fatores que estariam provocando esses comportamentos e definir ações que fossem adequadas para modificar os comportamentos indesejáveis.

2. PRÉ-TESTE DO INSTRUMENTO

O instrumento foi pré-testado em 17 alunas de uma escola da Capital que não fazia parte da amostra, com a finalidade de verificar a clareza das instruções, o tempo gasto para responder cada questão, o interesse dos alunos pelo conteúdo das questões. Em função do que foi observado no pré-teste, fizeram-se pequenas modificações nas instruções, no conteúdo das questões e na forma de apresentação do instrumento.

Tendo em vista que o tempo gasto para responder às 4 questões foi de aproximadamente 3 horas-aula, e que as alunas consideraram a aplicação cansativa, achou-se conveniente organizar as questões em dois conjuntos: Caderno A com as questões I e IV e, Caderno B com as questões II e III (Anexo 5).

O instrumento foi, então, aplicado a um grupo de 10 juizes (professores primários e especialistas em educação) para verificar se as respostas dadas correspondiam ao que era esperado, ou seja, garantir sua validade de conteúdo. A análise dos comentários críticos desses juizes determinou a forma final do instrumento, e o consenso de resposta encontrado forneceu o padrão básico para se estabelecerem os critérios de análise dos resultados obtidos na amostra. Deste modo, as respostas dos juizes exerceram uma dupla função: confirmar o arranjo mais adequado da Questão I, a relação dos exercícios mais adequados para os grupos A, B e C da Questão II, as hipóteses e decisões adequadas e inadequadas das Questões III e IV; fornecer, através das densidades de resposta e porcentagens das categorias, os pontos-limites para o estabelecimento dos valores alto, regular e baixo da forma como é explicitado na análise dos dados.

3. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA E COLETA DE DADOS

A amostra de escolas utilizada neste estudo foi a mesma do estudo relatado em outro artigo publicado neste Caderno (Gatti, Rovai e Paro, pág. 15).

A aplicação do instrumento foi coletiva, realizada no período final do ano letivo, entre 10 e 30 de novem-

bro de 1975. Responderam aos Cadernos as alunas da última série do curso de formação de professores a nível de 2º grau dos estabelecimentos componentes da amostra. De acordo com a situação legislativa vigente na época, havia escolas com três e escolas com quatro séries para o curso; assim sendo, a aplicação realizou-se na 3ª ou na 4ª série, conforme o caso. O aplicador, após distribuir os cadernos de questões e as folhas de res-

postas respectivas, lia as instruções de cada questão para reforçar a sua compreensão, ou esclarecer dúvidas.

Não houve limite de tempo para responder e a identificação da folha de resposta foi feita com o nome da escola, série e período. Aproximadamente metade dos alunos da classe respondeu a cada um dos cadernos, obtendo-se a seguinte distribuição de sujeitos, por região, série e período de funcionamento do curso:

QUADRO 2 — DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS POR SÉRIE, PERÍODO E REGIÃO, SEGUNDO RESPOSTAS DADAS AO CADERNO A OU AO CADERNO B

Região, Série, Período CADERNO	GSP	GSP	GSP	T	I	I	I	I	T	TOTAL
	3ªD	4ªD	4ªN		3ªD	3ªN	4ªD	4ªN		
Caderno A	25	187	37	249	32	18	228	101	379	628
Caderno B	21	176	36	233	32	19	217	103	371	604
T. O T A L	46	363	73	482	64	37	445	204	750	1.232

3ª:terceira série
4ª:quarta série

D: diurno
N: noturno

II — APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos dados foi feito para o total e também para cada uma das séries (3ª ou 4ª), distribuídas pelos períodos de funcionamento (Diurno, Noturno) e por região (Grande São Paulo, Interior). O objetivo era verificar se ter o aluno realizado o curso na estrutura de três ou de quatro anos, em período diurno ou noturno, na área da Grande São Paulo ou no Interior, acarretaria alguma diferença nas habilidades avaliadas.

As respostas dos sujeitos foram submetidas a uma análise de conteúdo através de categorias descritivas previamente definidas para cada questão, em função dos pressupostos teóricos que orientaram a sua elaboração e da resposta padrão obtida através do consenso dos juizes.

As respostas classificadas nas categorias descritivas pertinentes a cada questão foram, em seguida, submetidas ao cálculo de *densidade de resposta* no grupo, ou seja, proporção de respostas emitidas pelos sujeitos de cada série-período-região estudados, ou amostra total, nos casos em que a categoria analisada admitia mais de uma resposta por sujeito; e ao cálculo da *porcentagem* de sujeitos por série, por período, ou amostra total, quando a categoria admitia, para cada caso, uma só possibilidade de resposta do sujeito.

Estes resultados, apresentados nos quadros em anexo, foram posteriormente colocados num contínuo

ordenável de três valores: alta (A), regular (B) e baixa (B) densidade, ou porcentagem de resposta, conforme o caso. Para esta transformação, tomaram-se, como pontos de referência, os resultados da resposta-padrão de cada categoria, obtida do consenso dos juizes, pois se tratava de um instrumento baseado em critério.

A forma pela qual se realizou esta transformação é descrita na apresentação e análise dos resultados de cada questão. Com base nesses valores, foi feita uma análise dos resultados da amostra total e das séries, por período, comparadas entre si. Para a comparação, procedeu-se do seguinte modo: as séries que tiveram valores diferentes do evidenciado na amostra total foram classificadas em dois grupos: *mais próximo à resposta-padrão*, ou seja, o valor alcançado aproximava-se mais da resposta-padrão, e *mais afastada da resposta-padrão*, ou seja, o valor que alcançavam distanciava-se mais da resposta-padrão. Isto foi feito em cada categoria de análise das respostas.

Apresentaremos uma análise individualizada de cada questão, explicitando os critérios específicos para análise das respostas obtidas. Convém recomendar que é preciso sempre se reportar ao conteúdo das questões que se acham no Anexo 5 para se acompanhar estas análises. Deve-se lembrar ainda que o que se designou por "questão", no instrumento, corresponde à proposta de uma situação que deve ser examinada em si e face a alguns parâmetros para uma tomada de decisão.

1. QUESTAO 1

O arranjo dos itens considerado adequado em função do objetivo da professora, características dos alunos e tempo previsto para a aula englobava itens, organizados numa seqüência lógica, que indicassem exemplo concreto do inteiro, exemplo concreto de metade, representação numérica do inteiro, representação numérica de metade, definição de fracionar e de fração, exercícios para operar com esses conceitos, uma preocupação da professora em obter "feedback" da classe e uma participação ativa por parte dos alunos.

O arranjo feito pelo sujeito foi inicialmente considerado do ponto de vista de sua organização, ou seja, se os itens foram colocados numa *seqüência lógica* de apresentação do conteúdo (iniciando com conceitos mais simples e passando para conceitos mais complexos: inteiros, metade, fração, fracionar, $1/4$, $1/8$) e numa *seqüência psicológica* de aprendizagem, prevendo fases de orientação e prática de resposta (apresentação de exemplos concretos visualmente perceptíveis, introdução da simbolização numérica, exercícios para operar com os conceitos).

Com isso, procurou-se verificar se o sujeito foi capaz de planejar o desenvolvimento de uma unidade de ensino, combinando as ações da professora e dos alunos.

A seqüência lógica do arranjo foi avaliada através de quatro categorias mutuamente inclusivas:

- a) *Segue uma ordem lógica inteiro-metade*: o sujeito organizou os itens numa seqüência coerente, onde cada item relacionava-se com o anterior e posterior de forma adequada, iniciando com o conceito de inteiro, depois metade, fracionar, fração, $1/4$, $1/8$.
- b) *Outras seqüências*: o sujeito organizou os itens numa seqüência coerente, mas a ordem de apresentação dos conceitos foi diferente da do caso anterior. Por exemplo: fração, inteiro, metade; ou: fração, fracionar, inteiro; etc.
- c) *Seqüência confusa*: o sujeito colocou os itens de forma desordenada, não mostrando relação adequada entre eles, sendo impossível perceber uma seqüência lógica.
- d) *Colocou na ordem numérica*: o sujeito colocou os itens na ordem numérica em que foram apresentados na questão.

Essas quatro categorias permitiram, também, avaliar a capacidade do sujeito de organizar seu pensamento e/ou de lidar com um conjunto grande de itens, e/ou de compreender instruções (escritas e explicadas).

Ainda em relação à seqüência lógica do conteúdo, verificou-se, complementarmente, se o sujeito utilizava os conceitos $1/4$ e $1/8$ para iniciar o trabalho ou para continuá-lo; esta categoria foi computada somente

quando usava vários itens com esses conteúdos, no seguinte esquema:

Utilização do conteúdo $1/4$ — para iniciar
— para continuar
— total

Utilização do conteúdo $1/8$ — para iniciar
— para continuar
— total

Para verificar se o sujeito seguia uma seqüência psicológica de aprendizagem, prevendo fases de orientação e prática da resposta, foram utilizadas as seguintes categorias para levantamento das respostas dadas:

- a) *Dá exemplo concreto de inteiro*
- b) *Dá exemplo concreto de metade*
- c) *Dá exemplo concreto de $1/4$*
- d) *Dá exemplo concreto de $1/8$*

Nestas categorias, o professor apresentava aos alunos exemplos concretos do conceito (por exemplo: figura em cartolina de metade de um queijo).

- e) *Faz representação do inteiro*
- f) *Faz representação de metade*
- g) *Faz representação de $1/4$*
- h) *Faz representação de $1/8$*

Nestas categorias, o professor introduzia o uso de símbolos numéricos para representar o conceito (por exemplo: $1/2$).

- i) *Definição de fração*

Nestas categorias, o professor escrevia na lousa, ou o aluno lia no dicionário, a definição de fração.

- j) *Definição de fracionar*

Nesta categoria, o professor escrevia na lousa, ou o aluno lia no dicionário, a definição de fracionar.

- k) *Inicia com representação e/ou definição*: o professor iniciava a aula com representação dos conceitos de inteiro, $1/2$, $1/4$, $1/8$, ou com a definição dos conceitos de fracionar e fração.
- l) *Define e/ou representa sem concretização*: o professor representava ou definia o conceito sem prévia concretização.
- m) *Confunde representação com concretização*: o professor se propunha representar o conceito mas, ao invés de fazê-lo, apresentava um exemplo concreto.

n) *Solicita conceito que não foi ensinado*: o professor usava um conceito que ainda não havia sido ensinado (por exemplo: pedia para o aluno levantar a metade da figura antes de ter ensinado o que é metade).

o) *Exercícios adequados*.

p) *Exercícios inadequados*.

Nestas duas últimas categorias, o critério de adequação considerou o fato de o exercício para operar com os conceitos ser apresentado após a introdução do conceito, quer sob forma concreta, quer sob forma de representação ou definição, isto é, após a fase de orientação da resposta.

Além disso, examinou-se também a intensidade da participação ativa da professora e dos alunos, e a preocupação da professora em obter "feedback" da classe através do levantamento dos seguintes elementos:

a) *Participação ativa dos alunos* (recortando, colocando, respondendo, procurando, descobrindo).

b) *Participação ativa da professora* (recortando, perguntando, mostrando, colocando, explicando).

c) *Proporção entre a participação ativa dos alunos e da professora*: embora, pelo método do ensino que transparecia nos itens, a professora executasse maior número de ações, foi verificada qual a proporção de ações executadas pelos alunos.

d) *Professora procura "feedback"*: professora procura obter informações da classe sobre sua compreensão do conceito.

Verificou-se, também, a habilidade do sujeito em distribuir os conteúdos e atividades oferecidos nos itens, no período de aula previsto:

a) *Muita atividade e conteúdo*

b) *Pouca atividade e conteúdo*

c) *Total*

Convém notar que, no caso dos sujeitos que apresentaram os itens na ordem numérica em que estes aparecem na questão, algumas categorias não puderam ser computadas: são as que se referem à utilização dos conteúdos 1/4 e 1/8 para iniciar ou continuar e as que correspondem as letras k, l, m, o, p da seqüência psicológica de aprendizagem. (Na apresentação do Quadro 3 e seguintes da Questão I, essas categorias receberam os números 5, 6, 17, 18, 19, 20, 21, 22).

Os cálculos das densidades de respostas (DR) e porcentagens (nas diversas categorias) estão apresentados em valores do contínuo (alto, regular e baixo) está descrita e apresentada a seguir.

No caso da densidade das respostas desejáveis, o valor considerado *alto* (A) foi o igual à densidade de resposta da resposta-padrão; e *baixo* (B), o que estava mais distante da densidade de resposta da resposta-padrão; *regular* (R) o que se situava entre eles. Em relação às respostas indesejáveis, a densidade que indicava, aproximadamente, o aparecimento de pelo menos uma resposta por sujeito já foi considerada *alta*.

No caso da porcentagem de sujeitos com respostas desejáveis, o valor considerado *alto* foi igual ou acima de 75%, *regular*, entre 74% e 25%, *baixo*, igual ou abaixo de 24%. Em relação às respostas indesejáveis, o valor considerado *alto* foi 50% ou mais, *regular*, entre 49% e 10% e *baixo*, igual ou abaixo de 9%.

Observando a Tabela 1, Anexo 1, e os Quadros 3, 4 e 5 podemos constatar que, em relação à seqüência lógica dos itens, a porcentagem de alunos que seguiram uma ordem lógica inteiro-metade foi baixa (18%); bem maior foi a porcentagem dos que apresentaram outras seqüências, seqüência confusa ou os itens na ordem numérica da apresentação — ao todo 82%. Isto indica a dificuldade dessas alunas, concluintes do curso de formação de professores a nível de 2º grau, em estabelecer prioridades e seqüências para uma aula de 1º grau, bem como em compreender instruções escritas e explicadas verbalmente (17% de resposta na categoria 4). Convém notar que só aproximadamente 1/3 das alunas foi capaz de lidar com esse tipo de material, compreender instruções e estruturar o pensamento para ordenar os itens numa seqüência com sentido.

Razoável porcentagem de professorandas utilizou os conteúdos inadequados 1/4 e 1/8, mostrando que muitas não foram capazes de selecionar o conteúdo adequado de acordo com o objetivo, tempo previsto e características dos alunos.

Usando a informação dos dados transformados, apresentados no Quadro 4, em relação à seqüência psicológica da aprendizagem, constatou-se densidade de resposta classificada como *regular* em categorias desejáveis, como exemplo concreto de inteiro, exemplo concreto de metade, representação de metade, definição de fração e fracionar, e representação de inteiro. Assim, estes elementos não foram utilizados convenientemente no desenvolvimento da aula.

Ao lado disso, apareceu uma densidade também *regular* em categorias onde não deveria ocorrer, como em exemplo concreto de 1/4 e 1/8; e *alta*, em representação de 1/4 e 1/8.

Também houve uma porcentagem de sujeitos classificada como *regular* em outras categorias indesejáveis, tais como iniciar a aula com representação e/ou definição; definir e/ou representar sem concretizar, isto é, introduzir a simbolização numérica ou a definição, que exigem maior abstração, antes de dar exemplos concretos

QUADRO 3 — SEQUÊNCIA LÓGICA DOS ITENS E CONTEÚDO — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA E PORCENTAGENS EM VALORES ORDENÁVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA

CATEGORIAS	Região, Série, Período			I	I	I	I	TOTAL
	G.S.P. 3ª D	G.S.P. 4ª D	G.S.P. 4ª D	3ª D	3ª N	4ª D	4ª N	
<u>Seqüência lógica dos itens e conteúdo</u>								
1. Ordem lógica inteiro - metade	R	B	B	B	R	B	B	B
2. Outras seqüências	R	R	R	B	R	R	B	R
3. Seqüência confusa	R	R	A	A	R	R	A	R
4. Ordem numérica	B	R	R	B	R	R	R	R
5. Utilização do conteúdo inadequado 1/4 para iniciar	-	B	B	B	-	B	B	B
- para continuar	R	R	B	R	R	R	R	R
- total	R	R	R	R	R	R	R	R
6. Utilização do conteúdo inadequado 1/8 para iniciar	B	B	B	B	-	B	B	B
- para continuar	R	R	R	R	R	R	R	R
- total	R	R	R	R	R	R	R	R

G.S.P.: Grande São Paulo

D - Diurno

3ª: terceira série

I: Interior

N - Noturno

4ª: quarta série

QUADRO 4 — SEQUÊNCIA PSICOLÓGICA DE APRENDIZAGEM — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA E PORCENTAGENS EM VALORES ORDENAVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA.

REGIÃO, SÉRIE, PERÍODO CATEGORIA	G.S.P	G.S.P	G.S.P	I	l	I	I	TOTAL
	3º D	4º D	4º N	3º D	3º N	4º D	4º N	
<u>Seqüência psicológica de aprendizagem</u>								
7. Exemplo concreto de inteiro	R	R	R	R	R	R	R	R
8. Exemplo concreto de metade	R	R	R	R	R	R	R	R
11. Representação do inteiro	R	R	R	R	R	R	R	R
12. Representação da metade	R	R	R	R	R	R	R	R
15. Definição de fração	R	R	R	R	R	R	R	R
16. Definição de fracionar	R	R	R	R	R	R	R	R
21. Exercícios adequados	R	R	R	B	R	R	R	R
9. Exemplo concreto de 1/4	R	R	B	R	R	R	R	R
10. Exemplo concreto de 1/8	R	R	R	R	B	R	R	R
13. Representação de 1/4	R	A	A	R	R	A	A	A
14. Representação de 1/8	A	A	A	R	R	A	A	A
17. Inicia com representação e/ou definição	R	R	R	R	R	R	R	R
18. Define e/ou representa sem concretizar	R	R	R	R	R	R	R	R
19. Confunde representação, com concretização	R	R	R	R	B	R	R	R
20. Solicita conceito que não foi ensinado	R	R	R	R	R	R	R	R
22. Exercícios inadequados	A	A	A	A	A	A	A	A

QUADRO 5 — PARTICIPAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDO - CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA E PORCENTAGENS EM VALORES ORDENÁVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA.

REGIÃO, SÉRIE, PERÍODO CATEGORIA	G.S.P	G.S.P	G.S.P	I	I	I	I	TOTAL
	3ª D	4ª D	4ª N	3ª D	3ª N	4ª D	4ª N	
Participação ativa e "feedback"								
25. Proporção entre a participação ativa e da professora e dos alunos	A	A	R	A	R	R	R	R
26. Professora procura "feedback"	R	R	R	R	R	R	R	R
27. Muita atividade e conteúdo	B	R	B	R	B	B	R	R
28. Pouca atividade e conteúdo	R	R	R	R	R	R	R	R
29. Total	R	R	R	R	R	R	R	R

dos conceitos; confundir representação com concretização, demonstrando os sujeitos não saberem o que significa representar o conceito; solicitar conceito que não foi ensinado, isto é, usar um conceito ainda não concretizado, representado, ou definitivo.

Em relação ao uso de exercícios, verificou-se que a densidade em exercícios adequados foi *regular*, e *alta* em exercícios inadequados, evidenciando uma preocupação em oferecer oportunidades ao aluno para a prática da resposta, embora muitas vezes em momentos e com conteúdos inadequados.

Examinando-se a proporção entre a participação ativa dos alunos e a da professora, ou seja de quem executa a ação (Quadro 5) constatou-se que esta categoria tem densidade *regular*; assim, apesar de os alunos não participarem só como meros ouvintes, ainda é a professora quem executa maior número de ações, um pouco mais do que seria desejável.

A preocupação da professora em obter "feedback" da classe apresentou densidade *regular*.

Uma porcentagem regular de sujeitos não foi capaz de distribuir o conteúdo e atividades pelo tempo previsto, sendo que a apresentação de pouco conteúdo e atividades atingiu uma densidade (DR) um pouco maior.

Quanto à diferenciação entre as respostas de alunos da região da Grande São Paulo ou Interior, período diurno ou noturno e o fato de ter feito o curso em três ou quatro séries, não se encontrou um padrão determinante. Podemos notar, sob este prisma, apenas alguns

aspectos particulares a cada grupo de análise, mas por categoria, e não como um padrão de resposta do grupo. Assim, em relação à organização dos itens numa seqüência lógica, as classes de 3ª série-diurno-Grande São Paulo e 3ª série-noturno-Interior, mostraram resultados mais satisfatórios, com uma porcentagem *regular* de sujeitos colocando os itens numa ordem lógica inteiro-metade, e mais de 50% dos sujeitos sendo capazes de lidar com este tipo de material, compreender instruções e estruturar o pensamento para ordenar os itens numa seqüência com sentido.

Por outro lado, as classes de 4ª série-noturno-Grande São Paulo e Interior, e 3ª série-diurno-Interior mostraram resultados mais insatisfatórios, pois uma porcentagem *alta* de sujeitos colocou os itens numa seqüência confusa. As classes de 3ª série-diurno-Grande São Paulo e Interior tiveram porcentagem *baixa* de sujeitos que colocaram os itens numa ordem numérica, revelando que os sujeitos dessas classes compreenderam as instruções.

Em relação aos conteúdos inadequados, examinando-se a Tabela 1, Anexo 1, verificou-se que, apesar dos totais de 1/4 e 1/8 apresentarem densidade de resposta classificada como *regular* nas classes de 3ª série-diurno-Grande São Paulo e Interior, e 4ª série-noturno-Grande São Paulo, e 4ª série-diurno-Interior, o uso do conteúdo 1/8 foi bem maior (próximo ao valor alto) do que o uso de 1/4, revelando que muitos sujeitos não possuem conhecimento da seqüência lógica dos conceitos na Matemática, além de não saberem selecionar o conteúdo de modo conveniente.

Em relação à seqüência psicológica da aprendizagem, as classes que apresentaram resposta mais afastada da resposta-padrão foram as de 3ª série-diurno-Interior, com densidade *baixa* na utilização de exercícios adequados.

Em respostas não desejáveis, as classes que apresentaram resultados mais próximos à resposta-padrão foram: as de 3ª série-diurno-Grande São Paulo, em representação de 1/4, com densidade *regular*; 4ª série-noturno-Grande São Paulo, em exemplo concreto de 1/4, com densidade *baixa*; 3ª série-diurno-Interior, em representação de 1/4 e 1/8, com densidade *regular*; 3ª série-noturno-Interior, em exemplo concreto de 1/8, com densidade *baixa*, representação de 1/4 e 1/8 com densidade *regular*; e em confunde representação com concretização com uma porcentagem *baixa*. Nas 3ª série-diurno-Grande São Paulo, 4ª série-noturno-Grande São Paulo, 3ª série-noturno-Interior, e 4ª série-diurno-Interior, uma porcentagem *baixa* de sujeitos organizou a aula com excesso de atividades e conteúdo.

Nas classes de 3ª série-diurno, Grande São Paulo e Interior, e 4ª série-diurno-Grande São Paulo, a proporção da participação ativa entre a professora e alunos foi *alta*, evidenciando uma preocupação mais acentuada do que a amostra total em fazer com que os alunos executem maior número de ações.

2. QUESTÃO II

Em relação à Questão II, os alunos deveriam selecionar entre exercícios que apresentavam um certo conteúdo e exigiam determinados conhecimentos e habilidades, os mais adequados a cada um dos sub-grupos com características diferenciadas, componentes de uma 1ª série de 1º grau.

O primeiro grupo de alunos descrito na Questão II (ver Caderno B, Anexo 5) foi chamado de grupo A, o segundo de grupo B e o terceiro de grupo C. Abaixo estão apresentados os exercícios adequados para cada grupo, reunidos nos conjuntos A, B e C respectivamente. O conjunto D englobou os exercícios considerados inadequados para os três grupos, em função dos conhecimentos e habilidades que exigiam.

Para o grupo C, foram considerados adequados exercícios que possibilitassem o desenvolvimento de algumas funções psiconeurológicas e operações cognitivas necessárias para iniciar o processo de alfabetização (discriminação visual, auditiva e coordenação visomotora).

Para o grupo B, em Língua Portuguesa, foram considerados adequados exercícios que procurassem desenvolver conhecimentos e habilidades que fazem parte do início do processo de alfabetização (formação de palavras com sílabas simples, relacionar figuras e palavras) e algumas funções psiconeurológicas e operações cognitivas nas quais os alunos apresentavam ainda

certas deficiências (discriminação visual de palavras e coordenação visomotora). Em Matemática, foram considerados adequados exercícios que introduzissem a compreensão dos conceitos de número e adição (ordenação de numerais, representação de figuras por numerais, sentença matemática).

Para o grupo A, em Língua Portuguesa, foram considerados adequados exercícios que promovessem maior domínio das habilidades de leitura e escrita, uma vez que os alunos já haviam adquirido o mecanismo da alfabetização (formação de orações com palavras de sílabas simples, com modelo visual de figuras, compreensão de texto com sílabas simples, introdução de novos elementos da estrutura da língua, como masculino, feminino e plural). Em Matemática, foram considerados adequados exercícios que desenvolvessem a compreensão do conceito de número, introduzissem o conceito de dobro e possibilitassem a realização de operações matemáticas de adição e subtração (ordenação de numerais de 2 em 2, 3 em 3, dobro de unidades e dezenas exatas e problemas com uma operação).

O Quadro 6 relaciona cada item da questão ao seu grupo de maior pertinência.

QUADRO 6 — RELAÇÃO ENTRE CADA ITEM OU EXERCÍCIO E SEU GRUPO DE MAIOR PERTINÊNCIA

D

1. Plural de sentenças formadas de palavras com sílabas compostas
17. Formar orações com palavras de sílabas compostas
6. Texto com sílabas compostas (com exercícios de compreensão)
9. Problemas com várias operações concomitantes
29. Conceitos de centena dezena, unidade

A

8. Feminino e masculino de palavras
26. Plural de palavras com sílabas simples, inserida em sentença
2. Formar oração com modelo visual de figura
28. Formar orações com palavras de sílabas simples
20. Texto com sílabas simples (com exercícios de compreensão)
27. Analogia
25. Seqüênciação de números (2 em 2, 3 em 3)
18. Conceito de dobro de dezenas exatas
23. Conceito de dobro de unidades
10. Problemas de uma operação

B

- 3. Formar palavras com sílabas simples
- 24. Completar palavras com sílabas simples
- 7. Escrever palavras de sílabas simples com modelo visual de figuras
- 13. Completar orações com modelo visual de figura
- 14. Completar oração com modelo visual de figura
- 19. Discriminação visual de palavras
- 21. Coordenação viso-motora
- 22. Coordenação viso-motora
- 27. Analogia

- 5. Sequencição de número (1 em 1)
- 11. Escrever sentença matemática de um algarismo

C

- 12. Discriminação auditiva de sons não vogais
- 4. Discriminação visual de figuras semelhantes
- 16. Discriminação visual de figuras de tamanhos semelhantes
- 15. Coordenação viso-motora
- 21. Coordenação viso-motora
- 22. Coordenação viso-motora

As respostas foram consideradas em relação a dois aspectos:

- a) habilidade dos sujeitos em selecionar exercícios adequados para cada grupo de alunos, verificada através do número de acertos total e por grupo (A, B e C).
- b) erros feitos com maior frequência, verificados através do número de escolhas atribuído a cada exercício para cada grupo de alunos (A, B e C).

Os cálculos das densidades de resposta (DR) e porcentagens estão apresentados nas Tabelas 2, 3 e 4, Anexo 2.

A transformação destes resultados nos valores ordenáveis do contínuo está descrita e apresentada a seguir:

No caso da porcentagem de sujeitos que alcançaram um resultado *bom* (obtiveram pelo menos 11 acertos no conjunto dos grupos ou 4 a 5 acertos em cada grupo) ou que alcançaram um resultado *suficiente* (obtiveram entre 7 e 10 acertos no conjunto dos grupos ou 2 a 3 acertos em cada grupo) o valor considerado *alto* (A) foi 75% ou mais, *regular* (R) entre 74% e 25% e *baixo* (B) 24% ou menos.

Em relação à porcentagem de sujeitos que alcançaram um resultado insuficiente (obtiveram entre 0 e 6 acertos no conjunto dos grupos ou 0 a 1 acerto em cada grupo), o valor considerado *alto* foi 50% ou mais, *regular*, entre 49% e 10%, e *baixo*, 9% ou menos.

No caso da densidade de resposta calculada em cada exercício para os três grupos de alunos, considerou-se o valor 0,05 como mínimo significativo. Estabeleceram-se os seguintes conceitos para a comparação das densidades de resposta (DR) entre os grupos A, B e C.

X: DR igual a zero

NS: DR abaixo de 0,05

S: DR igual ou acima de 0,05

S+: DR significativa maior, dentre os três grupos.

Seleção de exercícios adequados

No Quadro 7, apresentam-se as respostas obtidas já classificadas em resultado bom, suficiente ou insuficiente em relação à seleção de exercícios adequados para os três grupos em conjunto, por região, série, período e no total.

QUADRO 7 — RESULTADOS BOM, SUFICIENTE E INSUFICIENTE NO CONJUNTO DOS GRUPOS — CLASSIFICAÇÃO DAS PORCENTAGENS EM VALORES ORDENAÍVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA

Resultado	Região, Série, Período							TOTAL
	G.S.P 3ª D	G.S.P 4ª D	G.S.P 4ª N	I 3ª D	I 3ª N	I 4ª D	I 4ª N	
Insuficiente	R	R	R	R	R	R	A	R
Suficiente	R	R	R	R	R	R	R	R
Bom	B	B	B	B	B	B	B	B

Em relação ao número de acertos no conjunto dos grupos, foi *baixa* a porcentagem de sujeitos que alcançaram um resultado bom, e *regular* a porcentagem de sujeitos que alcançaram resultado suficiente ou insuficiente. Assim, mais de um terço dos sujeitos obteve resultados insuficientes, demonstrando que muitos não foram capazes de selecionar exercícios adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos (ver Tabela 2, Anexo 2).

Examinando-se o quadro anterior verificou-se que as únicas classes a apresentarem resultado diferente da amostra total foram as de 4ª série-noturno-Interior, com uma porcentagem *alta* de sujeitos que obtiveram resultado insuficiente, sendo estas as classes em que os sujeitos tiveram mais dificuldade para selecionar os exercícios adequados a cada grupo de alunos.

Por outro lado, observando a Tabela 2, Anexo 2, pode-se perceber que as classes de 4ª série-diurno-Grande São Paulo, e 4ª série-diurno-Interior, foram as classes que apresentaram as menores porcentagens de sujeitos com resultados insuficientes (aproximadamente

1/4 dos sujeitos) e as de 3ª série-diurno-Grande São Paulo mostraram a menor porcentagem de sujeitos com resultado bom.

No Quadro 8 a seguir, apresentam-se os resultados já classificados, por grupo de referência, para a seleção dos exercícios, discriminados por região, série, período e total.

Em relação ao número de acertos em cada grupo, no grupo A, uma porcentagem *baixa* de sujeitos alcançou resultado bom, enquanto que uma porcentagem *regular* alcançou resultado suficiente ou insuficiente.

Nos grupos B e C, as porcentagens de sujeitos foram *regulares* para todos os resultados, embora no grupo B tenha havido maior porcentagem de sujeitos com resultado suficiente e no grupo C, com resultado bom (ver Tabela 3, Anexo 2).

Isto evidenciou maior dificuldade dos sujeitos em escolher exercícios adequados para o grupo A, provavelmente por causa dos exercícios do conjunto D, que foram muito escolhidos para o grupo A.

QUADRO 8 — RESULTADO BOM, SUFICIENTE, INSUFICIENTE EM CADA GRUPO DE ALUNOS — CLASSIFICAÇÃO DAS PORCENTAGENS EM VALORES ORDENAVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA

GRUPOS	Região, Série, Período	G.S.P 3º D	G.S.P 4º D	G.S.P 4º N	Região, Série, Período				TOTAL
					I 3º D	I 3º N	I 4º D	I 4º N	
A	Insuficiente	R	R	R	R	R	R	A	R
	Suficiente	R	R	R	R	R	R	R	R
	Bom	-	B	B	-	B	B	B	B
B	Insuficiente	R	R	R	R	R	R	R	R
	Suficiente	R	R	R	R	R	R	R	R
	Bom	B	R	B	B	B	R	B	R
C	Insuficiente	R	R	R	R	R	R	R	R
	Suficiente	R	R	R	R	R	R	R	R
	Bom	R	R	R	R	R	R	R	R

Examinando-se o Quadro 9, é possível perceber que as classes que divergiram da amostra total fizeram-no no sentido de maior afastamento da resposta-padrão. Assim, as classes de 4ª série-noturno-Interior mostraram uma porcentagem *alta* de sujeitos com resultado insuficiente no grupo A, e uma porcentagem *baixa* de sujeitos com resultado bom no grupo B; as de 3ª-série-diurno-Grande São Paulo e Interior, 3ª série-noturno-Interior e 4ª série-noturno-Grande São Paulo também apresentaram uma porcentagem *baixa* de sujeitos com resultado bom, evidenciando certa dificuldade dessas classes em escolher exercícios adequados para o grupo B.

Além disso, observando-se a Tabela 3, Anexo 2, vê-se que as classes da 4ª série-noturno-Grande São Paulo e 4ª série-noturno-Interior apresentaram a porcentagem maior (embora ainda regular) de sujeitos com resultado insuficiente no grupo C, indicando dificuldade de muitos sujeitos destas classes em escolher exercícios adequados também para o grupo C.

Por outro lado, as 4ª série-noturno-Grande São Paulo e 3ª série-noturno-Interior apresentaram a menor porcentagem de sujeitos com resultado insuficiente no grupo A, revelando que a maioria dos sujeitos destas classes foi mais capaz de selecionar exercícios adequados para este grupo, ou seja o grupo de alunos que apresentava maior nível de desenvolvimento psicológico.

Erros mais freqüentes

No Quadro 9, foram sintetizadas as densidades de resposta (já classificadas nos respectivos conceitos) obtidas nas diversas séries por período, região e total, no que se refere à atribuição de cada item proposto para seleção, aos grupos de alunos (A, B, C), segundo sua maior pertinência.

Em 19 exercícios, as DR significativas maiores aparecem no grupo correto; isto não ocorreu nos exercícios de formação de palavras com modelo visual de figura, formação de plural com sílabas simples, formação de masculino e feminino, e dobro de unidades. Entretanto, excetuando-se os exercícios que permitiam escolhas para mais de um grupo (21, 22, 27), 15 exercícios obtiveram DR significativas nos três grupos, isto é: em mais da metade dos exercícios, muitos sujeitos não foram capazes de julgar satisfatoriamente sua adequação ao grupo de alunos considerado correto.

A maioria dos exercícios tidos como inadequados para qualquer grupo, por causa dos conhecimentos e habilidades que requeriam, obtiveram uma DR significativa maior no grupo A, embora também o grupo B tenha apresentado DR significativa.

Ambos os exercícios de compreensão de texto obtiveram DR significativas tanto no grupo A como B, embora maior no A, evidenciando que muitos sujeitos não perceberam a diferença entre eles: que um era

formado por sílabas compostas e outro por sílabas simples, sendo só este último adequado para o grupo A.

Os exercícios de formação de orações e de completar orações, embora tenham obtido DR significativa maior no grupo correto, também apresentaram DR significativas nos outros dois grupos. Também aqui, muitos sujeitos não perceberam a diferença entre a formação de orações com sílabas simples e sílabas compostas, pois ambos foram considerados mais adequados para o mesmo grupo.

Os exercícios de formação de palavras com sílabas simples, ambos adequados para o grupo B, apresentaram DR significativa maior neste grupo, mas também DR significativa nos outros dois grupos.

O exercício de formação de plural com sílabas compostas, inadequado para qualquer grupo, obteve DR significativa maior no grupo A, mas também significativa no grupo B.

Os exercícios de formação de plural com sílabas simples e formação do masculino e feminino, ambos adequados para o grupo A, tiveram DR significativa nos três grupos, embora maior no grupo B.

Os exercícios de compreensão do texto com sílabas compostas e problemas com várias operações concomitantes, inadequados para qualquer grupo por serem muito difíceis, tiveram DR significativa também no grupo C. Por outro lado, o exercício de discriminação auditiva de sons não vocais, adequado para o grupo C, foi mais escolhido para o grupo B. Os de formação de plural com sílabas compostas, inadequado para qualquer grupo, mostrou DR significativa de igual valor para os grupos A e C.

A maioria dos exercícios de Matemática — problemas com várias operações concomitantes, com uma operação, conceito de centena, dezena, unidade, dobro de dezena exatas e de unidades e seqüência de números (2 em 2, 3 em 3) — obtiveram DR significativa também no grupo C. Em particular, os exercícios de problemas com várias operações concomitantes e com uma operação também mostraram DR significativa nos três grupos. O exercício de dobro de dezenas exatas, adequado para o grupo A, foi mais escolhido para o grupo B e o de conceitos de centena, dezena e unidade apresentou DR significativa também no grupo C.

De modo geral, parece que os sujeitos perceberam haver diferença nos exercícios em termos dos conhecimentos e habilidades exigidos para sua realização, mas muitos não foram capazes de relacionar isto com o nível de desenvolvimento dos alunos.

As classes que apresentaram maior número de exercícios com distribuição de escolhas diferente da amostra total o fizeram no sentido de maior afastamento da resposta-padrão: 3ª série diurno-Grande São Paulo, 4ª série-noturno-Grande São Paulo e Interior.

QUADRO 9 — ESCOLHA DOS EXERCÍCIOS PARA CADA GRUPO DE ALUNOS — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTAS EM CONCEITOS: X, NS, S, S+

Região, Série, Período		G.S.P 3 ^a D	G.S.P 4 ^a D	G.S.P 4 ^a N	I 3 ^a D	I 3 ^a N	I 4 ^a D	I 4 ^a N	TOTAL	
6	A	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	Compreensão de texto com sílabas compostas
	B	S	NS	S	S	S	NS	S	S	
	C	S	NS	S	NS	X	NS	S	NS	
20	A	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	Compreensão de texto com sílabas simples
	B	S	S	S	S	S	S	S	S	
	C	X	NS	S	X	X	NS	S	NS	
17	A	S+	S+	S+	S+	S	S+	S	S+	Formação de oração com palavras de sílabas compostas
	B	S	S	S	S	X	S	NS	S	
	C	X	NS	X	X	X	NS	NS	NS	
28	A	S+	S+	S+	S+	S+	S	S	S+	Formação de oração com palavras de sílabas simples
	B	S	S	NS	S	S	S	NS	S	
	C	S	NS	S+	NS	S	S+	S+	S	
2	A	S	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	Formação de oração com modelo visual de figura
	B	S+	S	S	S	S	S	S	S	
	C	X	NS	X	S	S	S	S	S	
13	A	S	S	S	NS	S	NS	S	S	Completar orações com modelo visual de figura
	B	S	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	
	C	S+	S	S	S	S	S	S	S	
14	A	X	NS	NS	NS	X	X	S	S	Completar oração com modelo visual de figura
	B	S	S+	S	S+	S+	S+	S+	S+	
	C	S+	S	S+	S	S	S	S	S	

(continua)

Região, Série, Período		G.S.P 3º D	G.S.P 4º D	G.S.P 4º N	I 3º D	I 3º N	I 4º D	I 4º N	TOTAL
3	A	S	S	S	S+	S	S	S	S
	(B)	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	C	S	S	S	S	S	S	S	S

Formação de palavras com sílabas simples

24	A	S	NS	NS	NS	S	NS	NS	NS
	(B)	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	C	X	S	X	S	X	S	S	S

Formação de palavras com sílabas simples

7	A	S	NS	S	X	X	NS	S	S
	(B)	S	S+	S+	S+	S	S	S+	S+
	C	S+	S	S	S	S+	S+	S	S+

Formação de palavras com modelo visual de figura

1	A	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	B	S	S	S+	S	S	NS	S	S
	C	X	NS	X	NS	X	NS	S	NS

Formação do plural com sílabas compostas

26	(A)	S+	NS	S+	NS	S	S	NS	S
	B	S+	S+	S+	S	S+	S+	S+	S+
	C	X	S	S	X	S	S	S	S

Formação do plural com sílabas simples

8	(A)	S	S	S	S	S	S	S	S
	B	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	C	S	S	S	S	S	S	S	S

Formação do masculino e feminino

19	A	X	NS	NS	X	X	NS	S	NS
	(B)	S	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	C	S+	S	S	S	S	S	S	S

Discriminação visual de palavras

(continua)

Região, Série, Período		G.S.P 3º D	G.S.P 4º D	G.S.P 4º N	I 3º D	I 3º N	I 4º D	I 4º N	TOTAL
4	A	X	S	S	S	S	S	S	S
	B	S	S	S	S	S	S	S	S
	Ⓒ	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+

Discriminação
visual de fi-
guras semelhantes

16	A	S	S	S	S	S	S	S	S
	B	S	S	S	S	S	S	S	S
	Ⓒ	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+

Discriminação
visual de fi-
guras semelhantes

12	A	S	S	S	S	S	S	S	S
	B	S+	S	S	S	S	S	S	S
	Ⓒ	S	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+

Discriminação
auditiva de
sons não vocais

21	A	X	NS	S	S	X	NS	NS	NS
	Ⓑ	S+	S	S	S	S	S	S	S
	Ⓒ	S	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+

Coordenação
viso-motora --
letra

22	A	X	NS	S	X	S	NS	NS	NS
	Ⓑ	X	S	S	S	S+	S	S	S
	Ⓒ	S	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+

Coordenação
viso-motora --
linhas retas
e pontos

15	A	X	NS	S	X	X	NS	NS	NS
	B	S	S	S	S	X	S	S	S
	Ⓒ	S+	S+	S+	S+	S	S+	S+	S+

Coordenação
viso-motora --
linhas curvas

27	Ⓐ	S	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	Ⓑ	S+	S	X	S	S	S	S	S
	Ⓒ	S+	S	S	NS	S	S	S	S

Analogia -
relação funcional

(continua)

Região, Sê- rie, Período		G.S.P 3 ^a D	G.S.P 4 ^a D	G.S.P 4 ^a N	I 3 ^a D	I 3 ^a N	I 4 ^a D	I 4 ^a N	TOTAL
9	A	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	B	X	S	NS	X	S	NS	S	S
	C	S	NS	S	X	X	NS	S	NS

Problemas com
várias operações
concomitantes

10	(A)	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	B	S	S	S	S	S	S	S	S
	C	X	NS	S	NS	X	NS	S	NS

Problemas com
uma operação

11	A	S	S	S	S	S+	S	S	S
	(B)	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	C	S	S	S	S	S	S	S	S

Sentença
matemática de
um algarismo

29	A	S	S	S+	S	S	S	S+	S
	B	X	NS	S	X	X	NS	NS	NS
	C	X	NS	S	X	X	NS	S	NS

Conceito de
centena, de-
zena, unidade

18	(A)	S	S+	S	S+	S+	S+	S	S+
	B	S+	S+	S+	S	S	S	S+	S
	C	S	NS	S	S	X	NS	NS	NS

Dobro de deze-
nas exatas

23	(A)	S	S	S	NS	S	S	S	S
	B	S+	S+	S	S	S+	S+	S+	S+
	C	S	S	S+	NS	X	S	S	S

Dobro de
unidades

25	(A)	S	S+	S+	S+	S	S+	S+	S+
	B	X	S	S	S	S+	S	S	S
	C	X	NS	S	X	X	NS	NS	NS

Sequência de
números
(2 em 2, 3 em 3)

5	A	S	S	S	S	X	S	S	S
	(B)	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	C	S	S	S	S	S	S	S	S

Sequência de
números
(1 em 1)

Os sujeitos das 4ª série-noturno-Grande São Paulo mostraram dificuldade em escolher exercícios de coordenação viso-motora que tiveram DR significativa também no grupo A.

Os sujeitos da 4ª série-noturno-Interior revelaram mais dificuldades em selecionar adequadamente os exercícios de formação do plural com sílabas compostas e compreensão de texto com sílabas compostas, inadequados para qualquer grupo, que apresentaram DR significativa nos três grupos; os exercícios de compreensão de texto com sílabas simples e discriminação visual de palavras também mostraram DR significativa nos três grupos.

3. QUESTÃO III

Para a análise das respostas obtidas na Questão III (ver Caderno B, Anexo 5), inicialmente as hipóteses foram organizadas em categorias e sub-categorias que se referiam aos fatores que poderiam estar interferindo no comportamento do aluno.

Estas hipóteses foram divididas e tabuladas em dois grupos: *adequadas*, as que encontravam suporte suficiente em evidências nos dados descritos, e *inadequadas* as que não encontravam suporte suficiente em evidências nos dados descritos, ou que possuíam evidências contrárias. Embora nem todas as hipóteses estivessem formuladas com o mesmo grau de especificidade, existindo na realidade uma cadeia de "explicações", isto não foi levado em conta na análise, sendo todas tomadas como equivalentes neste aspecto.

As hipóteses consideradas *adequadas* foram as que indicavam características de personalidade do aluno (sentimentos de inferioridade e insegurança em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem e aos adultos, e não valorização da leitura) e comportamento coercitivo dos pais (mais especificamente da mãe).

- (1) Características de personalidade do aluno
 - (f) Sentimentos de inferioridade e insegurança em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem¹: itens nº 10, 12, 15, 17, 20, 23.
 - (g) Sentimentos de inferioridade e insegurança em relação aos adultos: itens nº 9 e 14.
 - (h) Não valoriza a leitura: item 21.
- (2) Pressão dos pais: item 2.
- (3) Os pais de João exercem uma pressão constante e excessiva sobre ele para ir bem na escola por causa da grande preocupação que têm em "subir na vida".

¹ As letras e números atribuídos às categorias correspondem às letras e números com que estas estão designadas nas tabelas e quadros. O conteúdo dos itens deve ser consultado no Anexo 5 — Caderno B — Questão III.

As hipóteses consideradas *inadequadas* foram as seguintes:

- (1) Características físicas e de personalidade do aluno
 - (a) Teimosia: item 1.
 - (b) Dispersão: itens 4 e 11.
 - (c) Pouco inteligente: item 6.
 - (d) Mau-caráter: item 16.
 - (e) Visão: item 22.
 - (g) Sentimento de inferioridade e insegurança em relação aos adultos: itens 13, 18 e 26.
 - (h) Não valoriza a leitura: item 19.
- (2) Pressão dos pais: item 24.
- (3) Falta de estimulação familiar: item 5.
- (4) Rejeição dos colegas: itens 7 e 8.
- (5) Falta de interesse dos professores: item 25.

Dentre as hipóteses inadequadas, foram salientadas algumas que não possuíam evidência alguma, ou possuíam evidências contrárias (1, 6, 16, 22, 19, 5, 11, 25), e outras que tinham a primeira parte do enunciado correta mas não a segunda (neste caso poderia ter havido falta de atenção na leitura do enunciado todo) (18, 24, 26).

Quanto à análise das *decisões*, estas também foram organizadas em duas categorias amplas: de um lado, as que se referiam a ações dos pais e, de outro, aquelas que se referiam a ações da professora. Para julgar a adequação das decisões, foi considerada a forma pela qual a decisão poderia modificar o comportamento do aluno, influenciando nos fatores apontados pelos sujeitos como responsáveis por esse comportamento. Assim, as decisões foram classificadas em *adequadas* (embora não suficientes isoladamente), quando as ações propostas favoreciam a superação das dificuldades apresentadas pelo aluno, e *inadequadas*, quando não se relacionavam às hipóteses escolhidas, ou eram inócuas ou contraproducentes e, portanto, provavelmente não surtiriam efeito ou seu efeito seria na direção oposta ao desejável.

Algumas vezes, uma decisão recebeu dupla classificação porque se relacionava de forma adequada com algumas hipóteses escolhidas e de forma inadequada com outras.

De acordo com o conjunto de hipóteses considerado adequado, as decisões que deveriam ser escolhidas seriam aquelas que por parte dos pais estimulassem o interesse do aluno, incentivassem o relacionamento com colegas, dessem suporte afetivo com o objetivo de fazer com que o aluno se tornasse mais independente, adquirisse uma percepção mais positiva de si própria e de suas possibilidades de realização. Por parte da professora, além das que dessem suporte afetivo e incentivassem o relacionamento com colegas, estariam incluídas decisões que tinham por objetivo ajudar o aluno na superação de sua dificuldade específica de aprendizagem da leitura.

Decisões adequadas:

- (1) País
 - (a) Estimular o interesse: item 21.
 - (c) Incentivar o relacionamento com colegas: item 32.
 - (d) Dar suporte afetivo: itens 15, 17, 18, 31 e 33.
- (2) Professora
 - (b) Buscar ajuda: item 23.
 - (c, d) Orientação pedagógica global ou específica: itens 7, 9, 16, 2 e 30.
 - (e) Dar suporte afetivo: itens 5, 6, 10, 27 e 29.
 - (g) Incentivar relacionamento com colegas: item 12.

Decisões inadequadas:

- (1) País
 - (a) Estimular o interesse: item 1.
 - (b) Pressionar no sentido da produtividade: itens 3, 11, 24 e 26.
- (2) Professora
 - (a) Omitir-se: item 14.
 - (c, d) Orientação pedagógica global ou específica: itens 25 e 13.
 - (f) Pressionar no sentido da produtividade: itens 4, 8, 19, 20, 22 e 28.

Verifica-se, também, a habilidade dos sujeitos em organizar um conjunto consistente de decisões; além disso, para verificar se os sujeitos haviam levado em consideração todos os fatores possíveis de estarem interferindo no comportamento do aluno, foi feito um levantamento do número de hipóteses escolhidas de acordo com o seguinte critério: tendo em vista que existiam 11 hipóteses adequadas e que a média de escolhas dos juízes foi aproximadamente 6, quando o sujeito escolhido menos do que 5 hipóteses era tabulado como "poucas hipóteses" levantadas.

Para a análise dos resultados obtidos nesta questão, os cálculos das densidades de resposta (DR) e porcentagens estão apresentados nas Tabelas 5, 6, 7, 8, 9, 10, Anexo 3.

A transformação destes resultados nos valores do contínuo está descrita e apresentada a seguir:

Em relação à densidade de resposta (DR) das hipóteses e decisões adequadas, isoladamente ou agrupadas em categorias e sub-categorias, o valor *alto* foi aproximadamente igual à resposta-padrão (organizada segundo o consenso dos juízes) e *baixo* o que estava mais distante da resposta-padrão; *regular* o que se situava entre eles.

No caso das hipóteses e decisões inadequadas ou incompatíveis, o valor considerado *alto* foi 0,23 ou mais, *regular* entre 0,22 e 0,77 e *baixo* 0,06 ou menos. (Estes

valores correspondiam à menor densidade de resposta obtida pelas hipóteses e decisões adequadas).

Em relação à porcentagem de respostas não desejáveis, o valor considerado *alto* foi 50% ou mais, *regular* entre 40% e 10% e *baixo* 9% ou menos.

Estudo das hipóteses levantadas pelos sujeitos

No Quadro 10, foram sintetizados os resultados obtidos quanto ao levantamento de hipóteses sobre o problema proposto à análise das alunas concluintes do curso de formação de professoras a nível de 2º grau, já classificadas nas categorias do contínuo ordenável.

Considerando os resultados da amostra total, as hipóteses adequadas referentes a características de personalidade do aluno, que expressavam sentimentos de inferioridade e insegurança em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem e não valorização da leitura, e as referentes à interferência coativa dos pais obtiveram densidade *alta* enquanto que as pertinentes a sentimentos de inferioridade e insegurança em relação aos adultos alcançaram densidade *regular*.

Entretanto, hipóteses inadequadas que exprimiam sentimentos de inferioridade e insegurança em relação aos adultos, não valorização da leitura e pressão dos pais também alcançaram densidade alta. Examinando-se o Quadro 10, foi possível perceber que a primeira e a última categoria englobavam hipóteses cuja primeira parte do enunciado está correta mas não a segunda (18, 26, 24) e que, consideradas isoladamente, obtiveram densidade *regular* e *alta* respectivamente. Isto talvez se explique por causa de uma leitura rápida do enunciado, em que os sujeitos não perceberam o seu significado total.

A categoria de não valorização da leitura contém a hipótese 19 que não possui nenhuma evidência nos dados, mas que pode revelar um estereótipo de certa forma comum que é o de considerar antagonísticos os interesses por Matemática e Língua Portuguesa.

Outras hipóteses inadequadas que revelavam incapacidade do aluno de manter-se concentrado, problemas de visão e rejeição dos colegas e falta de interesse dos professores que não possuíam evidência suficiente, evidência alguma, ou que possuíam evidência contrária, obtiveram densidade de resposta *regular* e *alta*.

Assim, se por um lado os sujeitos foram capazes de perceber que múltiplos fatores cognitivos, afetivos e sociais estariam interferindo no comportamento do aluno e provocando uma atitude negativa frente à aprendizagem da leitura, por outro lado, pareceu que muitos fizeram suas escolhas sem examinar com a devida atenção os dados descritos e o enunciado das hipóteses.

Comparando os resultados obtidos na seleção das hipóteses entre as diversas séries, por período, região e amostra total, pode-se perceber que não houve muitas diferenças entre elas no que se refere à aproximação ou afastamento da resposta-padrão.

QUADRO 10 — HIPÓTESES SELECIONADAS — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA EM VALORES ORDENA VEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA

HIPÓTESES	Região, Série, Período			I 3 ^o D	I 3 ^o N	I 4 ^o D	I 4 ^o N	TOTAL
	GSP 3 ^o D	GSP 4 ^o D	GSP 4 ^o N					
1 - João é muito teimoso e não quer trabalhar a não ser que seja forçado a fazê-lo	-	B	R	-	-	B	R	B
4 - João é muito dispersivo	B	R	R	R	R	R	R	R
11 - João tem tanta energia para gastar que não consegue manter-se concentrado o tempo necessário para desenvolver sua habilidade de leitura	-	R	R	R	R	R	R	R
6 - João não é suficientemente inteligente para aprender a ler	B	E	R	-	B	B	R	B
16 - João não tem caráter. É mal-comportado e não se disciplina para aprender a ler porque não foi suficientemente punido	-	B	B	-	-	B	B	B
22 - João tem problema de visão que torna muito difícil a leitura	R	R	A	R	R	R	R	R
⑩ - João sente que não cresce como as outras crianças e que há algum problema com ele que o impede de ler	A	A	A	A	A	A	A	A
⑫ - João acha insuportável seu sentimento de inferioridade e aprendeu a proteger-se não fazendo tarefas nas quais percebe a probabilidade de fracassar	R	R	A	R	B	R	R	R
⑮ - João sente que não é como as outras crianças. Acha-se inferior por causa de seu crescimento lento, rejeição de sua mãe, comparações desfavoráveis com seus irmãos, dificuldade em se integrar com os colegas e dificuldade nas atividades de leitura, mesmo quando se esforça	R	A	R	A	R	R	R	R
⑰ - João está emocionalmente preocupado com seu crescimento lento e tem dificuldades em concentrar-se na tarefa de leitura	A	R	R	A	R	A	R	R
⑳ - João fracassou durante tanto tempo em leitura que agora que está desencorajado e não quer tentar para não sofrer novo fracasso	R	R	R	A	A	A	A	A
㉓ - João necessita muito de alguns sucessos para compensar seu fracasso na leitura. Portanto trabalha em matemática e artes em vez de leitura sempre que pode fugir dela.	A	A	A	A	R	A	A	A
⑨ - João sente que seus irmãos são preferidos e tem mais atenção e aprovação em casa. Não ler é uma forma de chamar atenção dos pais.	A	A	A	A	A	A	A	A
⑭ - João sabe que os adultos dão muito valor à leitura e ele quer tanto agradá-los que entra em pânico sempre que começa a ler.	R	R	R	R	-	R	R	R
13 - João gosta de chamar atenção dos adultos e como não tem outras formas de fazê-lo na escola e em casa ele joga com sua falta de interesse na leitura.	B	R	R	R	B	R	A	R

○ : Hipóteses adequadas

(continuação)

HIPÓTESES	Região, Série, Período			I	I	I	I	TOTAL
	GSP 3ªD	GSP 4ªD	GSP 4ªN	3ªD	3ªN	4ªD	4ªN	
18 - João está emocionalmente preocupado com falta de amor e aceitação em casa e encontra dificuldade em concentrar-se nas tarefas.	R	R	A	R	A	R	R	R
26 - João está tão desejoso de ganhar atenção e afeição dos adultos na escola que gasta mais esforço nisto do que nas tarefas de aprendizagem.	R	R	A	A	-	A	A	R
②1 - Ler não é importante para João porque pode fazer todas coisas que realmente gosta sem ler - jogar bola, brincar, modelar, ouvir, música, etc...	R	A	A	A	A	A	A	A
19 - Por gostar de matemática acha que a leitura não é importante e é até dispensável.	R	R	A	A	A	A	R	R
② - A mãe de João insistiu tanto para que aprendesse a ler que ele acabou detestando a leitura.	A	A	A	A	A	A	A	A
③ - Os pais de João exercem uma pressão constante e excessiva sobre ele para ir bem na escola por causa da grande preocupação que têm em "subir na vida".	A	R	R	R	R	R	R	R
24 - João é tão supervisionado em casa que adquiriu o hábito de não fazer nenhuma tarefa até que lhe seja dito muitas vezes para fazê-lo ou até que um adulto o force a trabalhar.	A	A	A	A	A	A	A	A
5 - João não tem motivação para a leitura, uma vez que ninguém lê em sua casa.	B	R	R	R	R	R	A	R
7 - João é rejeitado pelas outras crianças; ele evita ler porque não quer que os outros o vejam falhar.	A	A	A	A	R	A	A	A
8 - João é rejeitado pelos colegas e acha que uma forma de chamar a atenção das outras crianças é resistir à insistência da professora para que trabalhe nas aulas de leitura.	B	R	R	R	R	R	R	R
25 - As professoras anteriores não se preocuparam com as dificuldades de João, não exigindo que ele trabalhasse nas atividades de leitura e ele agora acha que pode fazer o mesmo.	R	R	R	A	A	A	A	A

○ : Hipóteses adequadas

QUADRO 11 — HIPÓTESES ADEQUADAS E INADEQUADAS POR CATEGORIA — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA EM VALORES ORDENAVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA

CATEGORIAS		Região, Série, Período								TOTAL	
		Adeq.	GSP 3ºD	GSP 4ºD	GSP 4ºN	I 3ºD	I 3ºN	I 4ºD	I 4ºN		
1	a) Teimosia	I	-	B	R	-	-	B	R	B	
	b) Dispersão	I	R	R	A	A	A	R	R	R	
	c) Pouco inteligente	I	B	B	R	-	B	B	R	B	
	d) Mau-caráter	I	-	B	B	-	-	B	B	B	
	e) Visão	I	R	R	A	R	R	R	R	R	
	f) Sentimentos de inferioridade e insegurança em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem	A	A	R	A	A	R	A	R	A	
	g) Sentimentos de inferioridade e insegurança em relação aos adultos	A	A	A	R	A	R	R	R	R	R
		I	A	A	A	A	A	A	A	A	A
h) Não valoriza a leitura	A	R	A	A	A	A	A	A	A	A	
	I	R	R	A	A	A	A	A	R	A	
2	Pressão dos pais	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
		I	A	A	A	A	A	A	A	A	
3	Falta de estimulação familiar	I	B	R	R	R	R	R	A	R	
4	Rejeição dos colegas	I	A	A	A	A	R	A	A	A	
5	Falta de interesse dos professores	I	R	R	R	A	A	A	A	A	

Examinando-se os resultados, percebe-se que as classes que mostraram mais diferenças em relação à amostra total, no sentido de maior afastamento da resposta-padrão, foram as de 4ª série-noturno-Grande São Paulo e Interior, principalmente na escolha de hipóteses inadequadas.

Por outro lado, as classes de 3ª série-diurno-Grande São Paulo e a 4ª série-diurno-Grande São Paulo foram as que mostraram mais diferenças no sentido de maior aproximação à resposta-padrão, também na escolha de hipóteses inadequadas.

Estudo das decisões indicadas

Os Quadros 12, 13 e 14 sintetizam os resultados obtidos em relação às decisões em termos da classificação nos valores do contínuo ordenável e da comparação entre escolhas adequadas e inadequadas.

Inicialmente, comparando-se a densidade de resposta de escolhas adequadas e inadequadas das decisões (Quadros 13 e 14) para o total de amostra verifica-se que:

— a DR de escolhas adequadas foi *maior* do que a de escolhas inadequadas nas categorias que englobavam decisões relativas a incentivar o relacionamento com colegas e dar suporte afetivo tanto dos pais como da professora.

— a DR de escolhas adequadas foi *menor* do que a de escolhas inadequadas nas categorias que continham decisões relativas a pressionar o aluno para aumentar seu rendimento (pais e professora) e seguir uma orientação pedagógica específica por parte da professora.

— a DR de escolhas adequadas foi *igual* à de escolhas inadequadas nas categorias que englobavam decisões relativas a estimular o interesse do aluno (pais) e seguir uma orientação pedagógica global (professora).

QUADRO 12 — DECISÕES INDICADAS — CLASSIFICAÇÃO DOS VALORES ORDENAVEIS:
BAIXA, REGULAR E ALTA.

DECISÕES	Região, Série, Período			I	I	I	I	TOTAL
	GSP 3ªD	GSP 4ªD	GSP 4ªN	3ªD	3ªN	4ªD	4ªN	
1 - Sugerir aos pais de João que tenham em casa livros de leitura, revistas, jornais para estimulá-lo	B	R	A	A	R	A	A	A
21 - Estimulá-lo para que mostre aos pais as tarefas realizadas com êxito.	A	A	A	A	A	A	A	A
3 - Pedir aos pais de João que controlem mais as suas tarefas da escola em casa.	B	B	B	B	R	R	R	R
11 - Programar tarefas extras em leitura para fazer em casa sob a supervisão da mãe.	R	B	R	R	R	R	R	R
24 - Dizer aos pais de João que não lhe permitam fazer passeios no fim de semana se ele não tiver apresentado todas as tarefas que a professora pedir.	-	B	R	B	B	R	R	B
26 - Sugerir à mãe que restrinja o tempo que João ocupa no futebol e brinquedos com outras crianças para poder dedicar-se mais aos estudos.	B	B	R	R	B	R	B	B
32 - Sugerir à mãe que incentive João a convidar colegas para brincar em sua casa e fazer passeios, com a família.	R	R	R	A	A	R	R	R
15 - Tentar fazer com que a mãe não faça pressão sobre ele e lhe dê mais oportunidades de auto-direção.	A	A	A	A	R	A	R	A
17 - Tentar falar com o pai de João e levá-lo a perceber as coisas positivas que faz.	R	R	A	A	A	A	R	R
18 - Tentar fazer com que o pai de João arrume coisas para fazer ou lugares para ir sozinho com João durante a semana, mesmo que seja em conexão com seu trabalho.	R	R	R	A	B	R	B	R
31 - Explicar aos pais de João que o crescimento lento de João é natural para ele e ajudá-lo a ver as dificuldades que isto tem criado para João tanto em casa como na escola.	A	R	R	A	B	R	R	R
33 - Tentar fazer com que a mãe de João perceba as coisas boas que ele faz e lhe expresse satisfação e amor diretamente.	A	A	A	A	R	A	R	A
14 - Não se preocupar mais com o problema de leitura de João e esperar que ele mesmo resolva, esforçar-se para melhorar.	A	R	R	R	R	A	R	R
23 - Apresentar à diretora seu plano em relação à João para ouvir suas sugestões, críticas e ajuda.	R	R	B	A	R	R	B	R
7 - Ter paciência com a lentidão e cautela de João.	A	R	A	A	A	A	R	A
9 - Utilizar o interesse de João em música, artes e ciências como base para atividades em que possa ser bem sucedido e que lhe dêem oportunidade para lidar com as tensões emocionais.	R	R	R	R	R	R	R	R
16 - Não reter João na 4ª série no próximo ano para que ele não fique ainda mais atrasado em relação aos colegas.	A	R	R	R	R	R	R	R

Região, Série, Período	GSP 3ºD	GSP 4ºD	GSP 4ºN	I 3ºD	I 3ºN	I 4ºD	I 4ºN	TOTAL
DECISÕES								
25 - Reter João na 4ª série no próximo ano a fim de dar-lhe tempo de se igualar aos colegas em maturidade física, maturidade social e aprendizagem escolar.	R	R	R	R	-	R	R	R
② - Dar ajuda concreta para iniciar tarefas específicas e limitadas, especialmente em leitura.	R	R	B	R	R	R	R	R
13 - Todos os dias, na aula de leitura, exigir que João leia em voz alta para os colegas.	A	R	A	R	A	A	A	A
③⑩ - Escolher estórias para ler que se refiram aos seus interesses (futebol, música, atividades manuais) e que sejam bastante fáceis de forma que ele possa lê-las com prazer.	A	A	A	A	A	A	A	A
⑤ - Dar responsabilidades e papéis na rotina diária da classe (manejar mimeógrafo, buscar material na biblioteca, buscar giz, levar recados para a diretoria, etc..)	A	A	R	A	R	R	R	R
⑥ - Dar a João elogios mais diretos sempre que ele completar uma tarefa ou fazer alguma coisa razoavelmente bem (jogar, fazer belos trabalhos em argila, resolver problemas de matemática, etc..).	A	A	A	A	R	A	A	A
⑩ - Ter uma conversa com João sobre seu crescimento, mostrando que é natural para alguns meninos crescer lentamente e que eles têm um corpo tão sadio quanto os que crescem muito rápido ou tem crescimento médio.	A	A	A	A	A	A	A	A
②⑦ - Dar-lhe a posição de monitor no controle do recolhimento de dinheiro para comprar livros de leitura	R	R	R	A	R	R	R	R
②⑨ - Dar a João afeto pessoal, aceitação e suporte sempre que for apropriado (comentário, sorriso, etc.)	A	R	R	A	R	R	R	R
4 - Dizer a João que ele precisa esforçar-se mais para passar de ano.	R	R	R	R	R	R	R	R
8 - Fazer João perceber que ele está querendo chamar atenção e que não tem idade para fazê-lo desta forma	R	R	R	R	R	R	R	R
19 - Dizer a João que vai continuar participando do time de futebol se fizer progressos em leitura.	R	R	B	R	A	R	R	R
20 - Não permitir que João se envolva em tarefas de rotina da classe e ocupe a maior parte do tempo em recuperar sua leitura.	B	B	B	B	-	B	R	B
22 - Levá-lo nas classes de 2ª série para mostrar-lhe como crianças desta idade já sabem ler.	B	B	R	-	B	R	B	B
28 - Fazer uma avaliação comparativa entre seu rendimento e o da classe em leitura para estimulá-lo a se esforçar mais.	B	R	R	R	R	R	R	R
⑫ - Encorajar João a continuar no time de futebol da escola nas férias e no próximo ano.	R	R	A	A	R	R	A	R

○ : Decisões adequadas

QUADRO 13 — DECISÕES ADEQUADAS E INADEQUADAS — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTAS EM VALORES ORDENAVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA.

CATEGORIAS		Região, Série, Período								TOTAL	
		Adequação	GSP 3ªD	GSP 4ªD	GSP 4ªN	I 3ªD	I 3ªN	I 4ªD	J 4ªN		
Pais	a) Estimular o interesse	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
		I	B	R	A	A	R	A	A	A	
	b) Pressionar no sentido da produtividade	A	-	B	R	B	B	-	R	B	
		I	R	R	A	A	A	A	A	A	
	c) Incentivar relacionamento com colegas	A	R	R	R	A	R	R	R	R	
		I	-	B	B	-	R	B	-	B	
	d) Dar suporte afetivo	A	A	R	R	A	R	R	R	R	
		I	-	B	R	-	R	B	R	B	
	Professora	a) Omitir-se	I	A	R	R	R	R	R	R	R
		b) Procurar ajuda	A	R	R	B	A	R	R	B	R
c) Orientação pedagógica geral		A	R	R	R	R	R	R	R	R	
		I	R	R	R	R	-	R	R	R	
d) Orientação pedagógica específica		A	R	R	R	R	R	R	R	R	
		I	A	R	R	R	A	A	A	A	
e) Dar suporte afetivo		A	A	A	R	A	R	A	R	A	
		I	-	B	B	-	R	B	R	B	
f) Pressionar no sentido da produtividade		A	B	R	R	R	R	R	R	R	
		I	A	A	A	A	A	A	A	A	
g) Incentivar relacionamento com colegas		A	R	R	A	A	R	R	R	R	
		I	-	-	B	-	B	B	B	B	

QUADRO 14 — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA DAS DECISÕES ADEQUADAS E INADEQUADAS POR CATEGORIA EM VALORES ORDENÁVEIS: BAIXA REGULAR E ALTA — COMPARAÇÃO ENTRE AS DENSIDADES DE RESPOSTAS DAS ESCOLHAS ADEQUADAS E INADEQUADAS.

CATEGORIAS		Região, Série, Período			GSP	GSP	GSP	I	I	I	I	TOTAL
		3ºD	4ºD	4ºN	3ºD	3ºN	4ºD	4ºN				
Pais	a) Estimular o interesse	A>	A>	=	=	A>	=	=	=	=	=	=
	b) Pressionar no sentido da produtividade	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>
	c) Incentivar relacionamento com colegas	A>	A>	A>	A>	=	A>	A>	A>	A>	A>	A>
	d) Dar suporte afetivo	A>	A>	=	A>	=	A>	=	A>	=	A>	A>
Professora	a) Omitir-se											
	b) Procurar ajuda											
	c) Orientação pedagógica geral	=	=	=	=	A>	=	=	=	=	=	=
	d) Orientação pedagógica específica	I>	=	=	=	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>
	e) Dar suporte afetivo	A>	A>	A>	A>	=	A>	=	A>	=	A>	A>
	f) Pressionar no sentido da produtividade	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>	I>
	g) Incentivar relacionamento com colegas	A>	A>	A>	A>	A>	A>	A>	A>	A>	A>	A>

A> : DR de escolhas adequadas maior que DR de escolhas inadequadas

I> : DR de escolhas inadequadas maior que DR de escolhas adequadas

= : DR de escolhas adequadas igual a DR de escolhas inadequadas

Constata-se, também, que nas categorias que englobavam decisões dos pais apareceu densidade de resposta *alta* na escolha adequada de ações que visavam a estimular o interesse do aluno, e *regular* a escolha adequada de ações que procuravam incentivar o relacionamento com colegas ou dar suporte afetivo com o objetivo de levar o aluno a ser mais independente e a ter uma percepção mais positiva de si próprio. A par disso, aquelas decisões que indicavam a interferência coativa dos pais, no sentido de estimular maior produtividade do aluno, obtiveram densidade de resposta *alta* em escolhas inadequadas. A decisão de sugerir aos pais do aluno que tivessem em casa livros de leitura, revistas, jornais, para estimulá-lo, considerada inócua, pois de acordo com os dados descritos estes materiais já existiam, obteve densidade de resposta *alta*.

Nas categorias que continham decisões da professora apareceu densidade de resposta *alta* na escolha adequada de ações que procuravam dar suporte afetivo, com o objetivo de levar o aluno a ter uma percepção mais positiva de si próprio, e densidade de resposta *regular* na escolha adequada de ações que visavam a facilitar a superação da dificuldade específica de aprendizagem e a estabelecer um bom relacionamento com os colegas. Entretanto, escolhas inadequadas de decisões que indicavam ações da professora no sentido de pressionar o aluno para aumentar seu rendimento, ou propor tarefas que iriam acentuar sua atitude negativa frente à aprendizagem da leitura, também apresentaram densidade de resposta *alta*.

Pareceu que os sujeitos mostraram maior dificuldade em selecionar adequadamente decisões que visavam a uma orientação pedagógica global e específica frente às dificuldades apresentadas pelo aluno e a pressioná-lo com o objetivo de aumentar seu rendimento. Mostraram maior facilidade em lidar com os aspectos afetivos e sociais. Assim, por um lado, os sujeitos selecionaram como adequadas hipóteses referentes a sentimentos de inferioridade e insegurança do aluno e à pressão dos pais e, por outro lado, além de decisões adequadas escolheram, com bastante intensidade também, decisões que provavelmente iriam agravar esta problemática,

fazendo a professora lançar mão de recursos coercitivos e deixar de usar outros recursos de que dispõe em sala de aula, e que poderiam ajudar o aluno na superação de sua dificuldade.

Além disso, a decisão da professora de omitir-se e esperar que o aluno resolva sozinho seu problema, obteve densidade de resposta *regular*.

É interessante notar que a decisão da professora procurar a diretora para discutir com ela seu plano de ação em relação ao aluno, obteve densidade de resposta *regular*, mostrando que este comportamento tem certa aceitação entre os sujeitos.

Examinando-se o Quadro 16, verifica-se que decisões claramente contraproducentes, como fazer uma avaliação comparativa entre o rendimento do aluno e da classe para estimulá-lo a se esforçar mais e levá-lo às classes de segunda série para mostrar-lhe como crianças desta idade já sabem ler, obtiveram densidade de resposta *regular* e *baixa* respectivamente.

Em relação à comparação das densidades de resposta de escolhas adequadas e inadequadas das decisões, as classes que apresentaram mais divergências da amostra total, no sentido de maior afastamento da resposta-padrão, foram as classes de 3ª série-noturno-Interior e 4ª série-noturno-Interior.

Por outro lado, as classes que mostraram mais diferenças da amostra total, no sentido de maior aproximação da resposta-padrão, foram as de 3ª série-diurno-Interior. Obtiveram densidade de resposta *alta* na escolha adequada de decisões que procuravam incentivar o relacionamento com colegas (pais e professora) e dar suporte afetivo (pais); obtiveram também densidade de resposta *regular* na escolha inadequada de decisões que propunham uma orientação pedagógica específica. Apresentaram densidade de resposta *alta* na decisão da professora procurar ajuda da diretora, revelando que entre os sujeitos destas classes este comportamento é valorizado.

Quanto às decisões incompatíveis e levantamento de poucas hipóteses, os resultados estão sintetizados nos Quadros 15 e 16, já com a respectiva classificação nos valores ordenáveis.

QUADRO 15 — PORCENTAGENS DE SUJEITOS QUE APRESENTARAM POUCAS HIPÓTESES E/OU DECISÕES INCOMPATIVAS — CLASSIFICAÇÃO EM VALORES ORDENÁVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA

Região, Série, Período CATEGORIAS	GSP	GSP	GSP	I	I	I	I	TOTAL
	3ªD	4ªD	4ªN	3ªD	3ªN	4ªD	4ªN	
- Poucas hipóteses	R	R	R	R	R	R	R	R
- Decisões incompatíveis	R	R	R	R	R	R	R	R

QUADRO 16 — DECISÕES INCOMPATÍVEIS — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA EM VALORES ORDENAÍVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA.

Decisões Incompatíveis	Região, Série, Período			I 3ªD	I 3ªN	I 4ªD	I 4ªN	TOTAL
	GSP 3ªD	GSP 4ªD	GSP 4ªN					
2 x 14	A	R	R	R	R	R	B	R
3 x 15	R	R	R	R	R	R	R	R
4 x 14	R	B	R	R	R	B	R	B
5 x 20	R	B	-	R	-	B	R	B
7 x 28	R	R	R	R	A	A	A	A
11 x 15	R	R	R	R	R	R	R	R
12 x 19	R	R	R	A	A	R	A	R
12 x 26	R	-	R	-	-	R	B	B
13 x 14	R	B	R	-	-	R	B	R
14 x 19	-	B	-	R	R	R	R	R
14 x 23	R	R	R	R	-	R	B	R
14 x 25	-	R	-	-	-	R	B	B
14 x 28	-	B	-	R	-	R	R	R
14 x 30	A	A	A	A	A	A	A	A
15 x 24	-	B	A	R	R	R	B	R
15 x 26	R	B	R	A	R	R	B	R
20 x 27	R	R	-	R	-	R	R	R
24 x 32	-	-	R	R	-	R	B	B
26 x 32	R	B	-	R	R	R	B	B

Houve uma porcentagem *regular* de sujeitos que apresentaram decisões incompatíveis, revelando que tiveram dificuldades em estruturar seu pensamento de maneira a organizar as decisões num quadro consistente. Muitas vezes, isto pode ter sido conseqüência da escolha inadequada das hipóteses. Entre estes sujeitos, as decisões incompatíveis que obtiveram densidade de resposta *alta* foram 7 x 28 (Ter paciência com a lentidão e cautela de João x Fazer uma avaliação comparativa entre seu rendimento e o da classe de leitura para estimulá-lo a se esforçar mais) e 14 x 30 (Não se preocupar mais com o problema de leitura de João e esperar que ele mesmo resolva esforçar-se para melhorar x Escolher

estórias para ler que se refiram aos seus interesses (futebol, música, atividades manuais) e que sejam bastante fáceis de forma que ele possa lê-las com prazer).

Na maioria dos casos em que aparece densidade de resposta *regular*, estão envolvidas as decisões 14 e 15. Ao mesmo tempo em que os sujeitos escolheram como adequada a decisão da professora de omitir-se, selecionaram também, como adequadas, decisões em que a professora deveria executar ações que propunham uma orientação pedagógica ao aluno para superação da sua dificuldade específica de aprendizagem ou a utilização de recursos coercitivos ou, ainda, que indicavam uma busca de ajuda para melhor atender o aluno. Ao mesmo

tempo em que escolheram como adequada a decisão de tentar fazer a mãe facilitar a independência do aluno, propunham que a mãe exercesse maior controle sobre as tarefas de aprendizagem do aluno.

Uma porcentagem também *regular* de sujeitos escolheu poucas hipóteses, indicando não ter levado em consideração todos os fatores que poderiam estar interferindo no comportamento do aluno.

Examinando-se a Tabela 9 (Anexo 3), observa-se que as classes de 4ª série-diurno-Grande São Paulo foram as que tiveram a porcentagem mais baixa de sujeitos que selecionaram decisões incompatíveis; as outras classes, embora também com porcentagem *regular*, estão próximas do valor *alto*.

4. QUESTAO IV

Para a análise de conteúdo das respostas à Questão IV (ver Caderno A, Anexo 5), inicialmente as hipóteses foram organizadas em categorias e sub-categorias que se referiam aos fatores que poderiam estar interferindo no comportamento dos alunos.

Essas hipóteses foram divididas e tabuladas em dois grupos: *adequadas*, as hipóteses que encontravam suporte suficiente em evidências nos dados descritos; e *inadequadas*, as hipóteses que não encontravam suporte suficiente em evidências nos dados descritos, ou que possuíam evidências contrárias. Embora nem todas as hipóteses estivessem formuladas com o mesmo grau de especificidade, existindo na realidade uma cadeia de "explicações", isto não foi levado em conta na análise, sendo todas tomadas como equivalentes neste aspecto.

As hipóteses consideradas *adequadas* foram as que indicavam, como fonte dos problemas apresentados pela classe, fatores ligados ao comportamento da professora (liderança insegura ou ausente), às experiências de aprendizagem (alunos não percebiam os objetivos e expectativas muito altas), aos processos de grupo (falta de habilidade dos alunos, falta de controle dos alunos e professora, e atitudes exteriores à classe: administração).

- (1) Comportamento da professora
 - (b) Liderança insegura ou ausente²: itens 2, 13, 15, 16, 17, 20, 21 e 33.
- (2) Experiências de aprendizagem
 - (a) Alunos não percebiam os objetivos: itens 10, 12 e 26.
 - (b) Expectativas muito altas: item 32.

² As letras e números atribuídos às categorias correspondem às letras e números com que estas são designadas na tabelas anexas e nos quadros. O conteúdo dos itens indicados em cada categoria deve ser consultado no Anexo 5 — Caderno A — Questão IV.

(3) Processos de grupo

- (a) Falta de habilidade dos alunos: itens 3, 5 e 29.
- (b) Falta de controle dos alunos e professora: item 30
- (c) Atitudes exteriores à classe: administração: itens 22, 27 e 31.

As hipóteses consideradas *inadequadas* foram as seguintes:

- (1) Comportamento da professora
 - (a) Liderança rígida: itens 1, 4, 8, 9 e 23.
 - (c) Mudanças de liderança: item 14.
 - (d) Características de personalidade: itens 25 e 28.
- (2) Experiências de aprendizagem
 - (b) Expectativas muito baixas: item 19.
- (3) Processos de grupo
 - (c) Atitudes exteriores à classe — administração: item 18.
 - (d) Atitudes exteriores à classe — pais: item 6.

As decisões também foram organizadas em categorias. Para julgar sua adequação, foi considerada a forma pela qual a decisão poderia modificar o comportamento dos alunos interferindo nos fatores que foram considerados pelos sujeitos como responsáveis por este comportamento. Assim, as decisões foram classificadas em *adequadas* (embora não suficientes isoladamente), quando as ações propostas favoreciam a superação dos problemas apresentados pelos alunos; e *inadequadas*, quando não se relacionavam às hipóteses escolhidas, ou eram inócuas ou contraproducentes e, portanto, provavelmente não surtiriam efeito, ou seu efeito seria na direção oposta ao desejável.

Algumas vezes, uma decisão recebeu dupla classificação porque se relacionava de forma adequada com algumas hipóteses escolhidas e de forma inadequada com outras.

De acordo com o conjunto de hipóteses considerado adequado, as decisões que deveriam ser escolhidas seriam aquelas que propusessem a reorganização das experiências de aprendizagem (mas não sua eliminação), o incentivo à aprendizagem dos alunos através da recompensa para todos, a definição de regras de comportamento mais firmes, a análise do comportamento dos alunos e a reflexão da professora sobre seu próprio comportamento.

Decisões adequadas:

- (a) Reorganizar as experiências de aprendizagem: itens 1, 11, 16 e 20.
- (b) Estimular a aprendizagem através da recompensa para todos: item 7.
- (h) Definir regras de comportamento mais firmes: item 4.

- (j) Analisar comportamento dos alunos: item 13.
- (l) Rever seu próprio comportamento: itens 10 e 17.

Decisões inadequadas:

- (a) Reorganizar as experiências de aprendizagem: item 18.
- (b) Punir os alunos diretamente: itens 5, 9 e 12.
- (c) Punir os alunos através dos pais: itens 3 e 6.
- (d) Punir os alunos através da diretora: item 21.
- (f) Estimular a aprendizagem através da recompensa seletiva: itens 2 e 8.
- (g) Não estabelecer padrão de rendimento com base no grupo: item 15.
- (i) Definir regras de comportamento mais flexíveis: itens 14 e 19.

Foi verificada também a habilidade dos sujeitos em não escolher hipóteses conflitantes entre si e decisões incompatíveis; além disso, para verificar se os sujeitos haviam levado em consideração todos os fatores que pudessem estar interferindo no comportamento dos alunos, foi feito um levantamento do número de hipóteses escolhidas de acordo com o seguinte critério: tendo em vista que existiam 19 hipóteses adequadas, e que a média de escolha dos juizes foi aproximadamente 10, quando o sujeito escolhia menos do que 8 hipóteses era tabulado como "poucas hipóteses" levantadas.

Os cálculos das densidades de resposta (DR) e porcentagens são apresentadas nos Quadros 11, 12, 13, 14, 15 e 16 (Anexo 4).

A transformação desses resultados nos valores do contínuo está descrita e apresentada a seguir.

Em relação à densidade de resposta (DR) das hipóteses e decisões adequadas, isoladamente ou agrupadas em categorias e sub-categorias, o valor *alto* foi aproximadamente igual à resposta-padrão (organizada segundo o consenso dos juizes) e *baixo* o que estava mais distante da resposta-padrão; *regular* o que se situava entre eles.

No caso das hipóteses inadequadas ou conflitantes o valor considerado *alto* foi 0,23 ou mais, *regular* entre 0,22 e 0,07, e *baixo* 0,06 ou menos; para as decisões inadequadas ou incompatíveis, o valor considerado *alto* foi 0,30, *regular* entre 0,29 e 0,10, e *baixo* 0,09 ou menos. (Estes valores correspondem à menor densidade de resposta obtida pelas hipóteses e decisões adequadas respectivamente).

Em relação à porcentagem de respostas não desejáveis, o valor considerado *alto* foi 50% ou mais, *regular* entre 49% e 10%, e *baixo* 9% ou menos.

Estudo das hipóteses selecionadas pelos sujeitos

Os Quadros 17 e 18 apresentam a classificação dos resultados obtidos, segundo os valores do contínuo ordenável.

Para a amostra total, as hipóteses adequadas relativas ao comportamento da professora que indicavam liderança insegura, ou ausência de liderança, obtiveram densidade de resposta *regular*; as hipóteses adequadas referentes às experiências de aprendizagem que expressavam a falta de percepção dos objetivos por parte dos alunos, e expectativas muito altas em relação à classe por parte da professora, obtiveram densidade de resposta *regular* e *alta* respectivamente; as hipóteses adequadas, concernentes aos processos de grupo, que indicavam falta de habilidade dos alunos para realizar a atividade, falta de controle dos alunos e professora, e atitudes interferentes da diretora também obtiveram densidade de resposta *alta*.

Entretanto, hipóteses inadequadas, relativas ao comportamento da professora, que indicavam liderança rígida, liderança insegura, mudanças de liderança e características de personalidade, assim como as hipóteses inadequadas referentes às experiências de aprendizagem, que expressavam expectativas muito baixas em relação à classe por parte da professora, e as hipóteses inadequadas concernentes aos processos de grupo que indicavam atitudes interferentes da diretora e dos pais obtiveram também densidade de resposta *alta*.

Examinando-se o Quadro 17, é possível perceber que somente duas hipóteses inadequadas (9 e 23) indicativas de um comportamento rígido por parte da professora apresentaram densidade de resposta *baixa*; entre as inadequadas escolhidas com maior intensidade, salientaram-se as hipóteses 11, 28, 14, 18 e 6, que colocam, como os principais fatores responsáveis pelo comportamento dos alunos, a interação inadequada da professora com um dos alunos, conflito entre os valores da professora e dos alunos, as mudanças de professora, o programa pouco estimulante, a falta de uma interferência mais drástica da diretora e as atitudes dos pais.

A par disso, entre as adequadas foram escolhidas, com maior intensidade, as hipóteses 21, 33, 12, 10, 5, 3, 30, 22, 31, que indicavam, como os principais fatores responsáveis pela situação da classe, o comportamento inseguro da professora na sua interação com os alunos, a falta de habilidade da professora na proposição e organização das experiências de aprendizagem, a falta de habilidade dos alunos para participar da atividade da forma como estava sendo conduzida e a falta de consistência entre as atitudes da professora e da diretora.

Assim, por um lado, os sujeitos foram capazes de perceber que diferentes fatores relativos à interação professor-aluno, ao desenvolvimento das experiências de aprendizagem e atitudes exteriores à classe seriam responsáveis pelo comportamento dos alunos na sala de aula; por outro lado, pareceu que muitos sujeitos indicaram fatores que não encontravam suporte em evidências suficientes, ou que possuíam alguma evidência, porém contrária, como por exemplo as hipóteses que expressavam liderança rígida por parte da professora, constatando-se que os dados descritos não foram examinados com a devida atenção.

QUADRO 17 — HIPÓTESES SELECIONADAS — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA EM VALORES ORDENAVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA.

HIPÓTESES	Região, Série, Período			I	I	I	I	TOTAL
	GSP 3ªD	GSP 4ªD	GSP 4ªN	3ªD	3ªN	4ªD	4ªN	
1 - Os alunos não toleravam as regras de trabalho muito rígidas para a 3ª série.	B	B	B	B	R	R	R	R
4 - A professora reprimia muito a atividade física (movimentação e barulho) dos alunos.	R	R	R	R	R	R	R	R
8 - A professora exigia que todas as crianças trabalhassem da mesma forma e no mesmo ritmo.	A	R	R	R	-	R	A	R
9 - A professora impunha limites de tempo muito rígidos para os trabalhos.	-	B	B	B	B	B	R	B
23 - Havia um conjunto de regras de trabalho estabelecidas com clareza e consistência mas muito rígidas para os alunos.	B	B	-	-	B	B	B	B
② - A professora não tinha habilidade para dirigir e estruturar a experiência de grupo e a situação de aprendizagem.	R	R	R	R	R	R	R	R
⑬ - Como a professora não tinha uma percepção clara de seu papel, aceitava maus comportamentos e a classe sentia sua inadequação.	R	R	R	A	R	R	R	R
⑮ - As regras da professora variavam de dia para dia, criança para criança e situação para situação.	A	R	A	A	R	R	A	R
⑯ - Os alunos eram sensíveis à insegurança da professora e testavam sua autoridade.	R	A	R	A	R	R	R	R
⑰ - A professora revelava sua insegurança pela falta de habilidade em dirigir uma situação de planejamento.	R	A	R	R	R	R	R	R
⑳ - Os alunos ficavam confusos com as vacilações da professora.	R	R	R	R	B	R	R	R
㉑ - A professora, às vezes, era muito restritiva mas a maior parte do tempo seus regulamentos eram definidos de forma vaga e não eram colocados em vigor.	R	A	R	R	R	R	A	A
③③ - Os alunos não conseguiam encontrar consistência nas suas relações pessoais com a professora.	A	A	A	A	A	A	A	A
7 - A professora expressava seu favoritismo de forma muito flagrante.	R	R	R	R	-	R	R	R
24 - A professora tratava os alunos com parcialidade.	R	R	-	R	-	R	R	R
11 - A concepção que a professora tinha de seu papel não era adequada para responder às dificuldades de ajustamento de André.	R	A	R	A	R	A	R	A
25 - A professora era muito impessoal, sua comunicação social era muito formal e restritiva.	R	R	R	R	R	R	R	R
28 - Havia conflito entre os valores da professora e os das crianças.	R	A	R	A	R	A	A	A

○ : Hipóteses adequadas

(continuação)

HIPÓTESES	Região, Série, Período			I 3ºD	I 3ºN	I 4ºD	I 4ºN	TOTAL
	GSP 3ºD	GSP 4ºD	GSP 4ºN					
14 - O problema básico dos alunos era o número de professoras substitutas que tiveram.	A	A	A	A	A	A	A	A
⑫ - A inadequação das atividades de classe provocavam antagonismo nos alunos.	A	A	A	A	A	A	R	A
⑳ - Para os alunos a situação de aprendizagem não tinha objetivos claramente definidos.	A	A	R	A	A	R	R	R
⑩ - A professora era incapaz de levar as crianças a aceitar ou mesmo reconhecer suas responsabilidades em levar a cabo um projeto.	A	A	A	A	A	A	A	A
19 - O programa não era suficientemente estimulante para as crianças.	A	A	A	A	A	A	A	A
⑩ - A professora tinha expectativas muito altas e irrealistas em relação aos alunos desta idade.	A	R	R	A	A	R	R	R
⑤ - Os alunos não tinham aprendido a cooperar e trabalhar juntos em grupo.	A	A	A	R	R	A	R	A
③ - Os alunos da 3ª série eram muito imaturos e não tinham habilidade para fazer planejamento sem uma direção clara e firme da professora.	A	A	A	A	A	A	A	A
⑲ - O grupo de alunos não funcionava em nível eficiente	A	R	R	R	R	R	A	R
⑩ - As críticas aos seus comportamentos fazia com que se tornassem mais incontroláveis.	A	A	A	A	A	A	A	A
⑫ - Não havia consistência entre as decisões da professora e as decisões da administração.	A	A	A	A	A	A	A	A
⑳ - As atitudes da diretora provocavam o desgaste da autoridade do professor.	A	A	R	R	R	R	R	R
⑩ - As atitudes da diretora ao invés de ajudar, criavam mais confusão.	A	A	A	A	A	A	A	A
18 - A ausência de atitudes drásticas do Diretor em relação aos alunos incentivava-os a continuar a "bagunça".	A	A	A	A	R	A	A	A
6 - As atitudes dos pais davam suporte para o mau comportamento dos alunos.	A	A	A	A	A	A	A	A

○ : Hipóteses adequadas

QUADRO 18 — HIPÓTESES ADEQUADAS E INADEQUADAS POR CATEGORIA — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA EM VALORES ORDENÁVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA.

CATEGORIAS		Região, Série, Período				Adequação	GSP 3 ^o D	GSP 4 ^o D	GSP 4 ^o N	I 3 ^o D	I 3 ^o N	I 4 ^o D	I 4 ^o N	TOTAL
1-	a) Liderança rígida	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	b) Liderança insegura ou ausente	A	A	R	R	R	R	R	R	R	R	R	R	
		I	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	c) Mudanças de liderança	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	d) Características de personalidade	I	A	A	R	A	A	A	A	A	A	A	A	
2-	a) Alunos não percebiam os objetivos	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	b) Expectativas muito baixas	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	c) Expectativas muito altas	A	A	R	R	A	A	R	R	R	R	R	R	
3-	a) Falta de habilidade dos alunos	A	A	A	A	A	A	A	R	A	A	A	A	
	b) Falta de controle dos alunos e professora	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	
	c) Atitudes exteriores à classe: Administração	A	A	A	A	A	A	A	A	A	R	A	A	
		I	A	A	A	A	A	A	A	R	A	A	A	
d) Atitudes exteriores à classe: Pais	I	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		

Estudo das decisões indicadas

Os Quadros 19 e 20 apresentam os resultados obtidos em relação às decisões, segundo sua classificação nos valores do contínuo ordenável.

Quanto à amostra total, comparando-se a densidade de resposta de escolhas adequadas e inadequadas das decisões (Quadro 20) verifica-se que a densidade de resposta de escolhas inadequadas foi igual a, ou maior do que a densidade de resposta de escolhas adequadas

nas decisões referentes a reorganizar as experiências de aprendizagem, não estabelecer padrão de rendimento com base no grupo, definir regras de comportamento mais firmes, e definir regras de comportamento mais flexíveis.

No caso das decisões de reorganizar as experiências de aprendizagem, os sujeitos selecionaram hipóteses adequadas para explicar o comportamento dos alunos, mas optaram pela eliminação da nova atividade com a mesma intensidade (densidade de resposta *regular*) com que

QUADRO 19 — DECISÕES INDICADAS — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA EM VALORES ORDENÁVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA.

DECISÕES	Região, Série, Período.							TOTAL
	GSP 3ºD	GSP 4ºD	GSP 4ºN	I 3ºD	I 3ºN	I 4ºD	I 4ºN	
① - Interromper o "período de planejamento" durante algum tempo.	A	A	A	A	R	A	R	A
⑪ - Trabalhar em grupo com uma atividade mais dirigida e em períodos curtos.	A	A	A	A	R	R	R	R
⑯ - No "planejamento", ao invés de deixar tudo para "livre escolha", oferecer alternativas prontas para serem escolhidas.	A	A	R	A	A	A	R	A
18 - Suspender definitivamente a nova atividade, e não mais permitir a participação dos alunos através de sugestões e escolha de atividades.	R	R	B	B	R	R	R	R
⑳ - Propor um trabalho dirigido individual, simples, para levantamento dos interesses da crianças e de suas sugestões para as atividades.	A	R	R	R	R	R	R	R
5 - Suspender os alunos piores durante alguns dias.	R	R	B	B	B	R	R	R
9 - Dizer que não serão aprovados se não trabalharem.	R	R	B	R	A	R	R	R
12 - Restabelecer a ordem na classe através de um severo programa de atividades para nota.	B	R	R	B	R	R	R	R
3 - Chamar a mãe de André para uma entrevista e preveni-la de que o menino poderá ser eliminado da escola se não mudar seu comportamento.	A	R	R	R	A	R	A	R
6 - Convocar os pais para uma reunião e dizer que os filhos correm o risco de ficar reprovados se não trabalharem em classe.	A	A	A	A	A	A	A	A
21 - Pedir à diretora que fique na classe por um período de tempo para impor respeito e a calma voltar.	R	B	B	R	R	R	R	R
⑦ - Programar uma saída de um dia para estudar a natureza.	A	A	A	A	R	A	A	A
2 - Escolher todos os dias os trabalhos de alunos mais aplicados para colocar no mural a fim de incentivar a produtividade dos outros.	A	A	A	A	R	A	A	A
8 - Prometer levar os alunos "melhores" para fazer um estudo da natureza fora da escola.	A	R	R	A	R	R	A	R
15 - Respeitar o ritmo de trabalho de cada criança.	A	A	A	A	A	A	A	A
④ - Estabelecer claramente para os alunos que grau de movimentação e ruído seria tolerado.	A	A	A	A	R	R	R	R
14 - Estabelecer regras de trabalho mais flexíveis e ser mais tolerante em relação a elas.	A	R	A	A	R	A	R	R
19 - Deixar os alunos se movimentarem mais livremente e fazerem mais barulho uma vez que é impossível exigir mais controle de crianças desta idade.	R	B	R	B	B	B	B	B
⑬ - Conversar com a classe sobre as razões de seu comportamento de "bagunça".	A	A	R	A	A	A	A	A
⑩ - Discutir suas atitudes com o diretor, orientador, ou pessoa de sua confiança.	R	R	R	R	R	R	R	R
⑰ - Analisar seu próprio comportamento em sala de aula, face ao ocorrido, e detectar onde e como falhou ao propor a atividade e ao tentar desenvolvê-la.	A	A	A	A	A	A	R	A

○ : Decisões adequadas

QUADRO 20 — DECISÕES ADEQUADAS E INADEQUADAS POR CATEGORIA — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA EM VALORES ORDENÁVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA.

CATEGORIAS	Região, Série, Período				I 3ºD	I 3ºN	I 4ºD	I 4ºN	TOTAL
	Adequação	GSP 3ºD	GSP 4ºD	GSP 4ºN					
a) Reorganizar as experiências de aprendizagem	A	A	A	R	A	R	R	R	R
	I	R	R	B	B	R	R	R	R
b) Punir os alunos diretamente	I	A	A	R	A	A	A	A	A
c) Punir os alunos através dos pais	I	A	A	A	A	A	A	A	A
d) Punir os alunos através da diretora	I	R	B	B	R	R	R	R	R
e) Estimular a aprendizagem através da recompensa para todos	A	A	A	A	A	R	A	A	A
f) Estimular a aprendizagem através da recompensa seletiva	I	A	A	A	A	A	A	A	A
g) Não estabelecer padrão de rendimento com base no grupo	A	R	R	R	R	R	R	R	R
	I	A	A	A	A	R	A	A	A
h) Definir regras de comportamento mais firmes	A	A	A	A	A	R	R	R	R
	I	R	R	R	R	B	R	R	R
i) Definir regras de comportamento mais flexíveis	A	R	R	R	R	-	R	R	R
	I	A	R	A	A	R	A	R	A
j) Analisar comportamento dos alunos	A	A	A	R	A	A	A	A	A
l) Rever seu próprio comportamento	A	R	R	R	R	R	R	R	R

escolheram ações da professora no sentido de continuar com ela, modificando apenas os aspectos que estariam provocando o comportamento indesejável dos alunos.

A decisão de não estabelecer padrão de rendimento com base no grupo, que é uma decisão adequada em tese, e que mostrou densidade de resposta *alta* de escolha inadequada, muitas vezes foi escolhida sem estar relacionada com nenhuma hipótese selecionada.

As decisões inadequadas que indicavam o uso de medidas punitivas, diretamente com os alunos ou através dos pais, obtiveram densidade de resposta *alta* e, através da diretora, densidade de resposta *regular*.

As decisões que propunham a utilização de recompensa, tanto adequada (para todos) como inadequadas (seletiva), mostraram densidade de resposta *alta*.

Também apresentou densidade de resposta *alta* a decisão adequada de analisar o comportamento dos alunos.

É interessante notar que as decisões da professora de rever seu próprio comportamento obtiveram densidade de resposta *regular*. Nesta categoria, estavam incluídas as decisões 10 e 17 e, examinando-se o Quadro 19, pode-se constatar que a decisão da professora de analisar seu próprio comportamento obteve densidade de resposta *alta*, enquanto que a decisão da professora de discutir suas atitudes com a diretora, orientadora ou pessoa de sua confiança, alcançou densidade de resposta *regular*, mostrando que a primeira é mais valorizada entre os sujeitos do que a segunda.

Foi possível perceber também que, entre as decisões indicativas do uso de medidas punitivas, a que foi escolhida com maior intensidade referia-se a prevenir os pais de que os filhos seriam reprovados se não trabalhassem na classe, o que é uma decisão claramente contraproducente dado o contexto da situação.

Outra decisão também claramente contraproducente, dado o contexto da situação, e que obteve densidade de resposta *alta* de escolha foi a de incentivar a aprendizagem através do reforço aos alunos mais aplicados.

Assim, os sujeitos mostraram mais dificuldades em selecionar adequadamente decisões que se relacionavam à reorganização das experiências de aprendizagem e à definição de regras de comportamento para os alunos que iriam facilitar o trabalho em classe. A par disso, consideraram adequado o uso de medidas punitivas ou da recompensa seletiva que provavelmente seriam contraproducentes e iriam agravar os problemas surgidos.

A maioria das diferenças entre as classes e a amostra total foram no sentido de maior aproximação da resposta-padrão.

As classes de 4ª-série-noturno-Interior apresentaram densidade de resposta mais baixa que a amostra total nas decisões inadequadas de reorganização das experiências de aprendizagem e uso de medidas punitivas diretamente com os alunos ou através da diretora. Entretanto, foi a classe que menos valorizou a decisão de analisar o comportamento dos alunos.

As classes de 3ª série-noturno-Interior mostraram densidade de resposta mais baixa que a amostra total nas decisões inadequadas de não estabelecer padrão de rendimento com base no grupo e definir regras de comportamento mais firmes, mostrando que os sujeitos desta classe foram mais capazes de relacionar de forma adequada essas decisões às hipóteses selecionadas.

Pode-se verificar que a decisão 19, que contém uma suposição errônea (é impossível exigir mais controle de crianças desta idade), obteve densidade de resposta *regular* nas 3ª série-diurno-Grande São Paulo e 3ª série-diurno-Interior.

Hipóteses conflitantes, decisões incompatíveis e levantamento de poucas hipóteses

Os Quadros 21 e 22 apresentam a classificação nos valores ordenáveis, por série, período e região, dos resultados, segundo as categorias hipóteses e decisões incompatíveis e poucas hipóteses.

QUADRO 21 — PORCENTAGENS DE SUJEITOS QUE APRESENTARAM HIPÓTESES CONFLITANTES E/OU POUCAS HIPÓTESES E/OU DECISÕES INCOMPATÍVEIS — CLASSIFICAÇÃO EM VALORES ORDENÁVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA

CATEGORIAS	Região, Série, Período								TOTAL
	GSP 3ªD	GSP 4ªD	GSP 4ªN		I 3ªD	I 3ªN	I 4ªD	I 4ªN	
1) Hipóteses conflitantes	R	R	R		R	R	R	R	R
2) Poucas hipóteses	R	R	R		R	R	R	R	R
3) Decisões incompatíveis	A	R	R		R	R	R	R	R

QUADRO 22 — HIPÓTESES CONFLITANTES E DECISÕES INCOMPATÍVEIS — CLASSIFICAÇÃO DAS DENSIDADES DE RESPOSTA EM VALORES ORDENÁVEIS: BAIXA, REGULAR E ALTA.

HIPÓTESES	Região, Série, Período			I	I	I	I	TOTAL
	GSP 3ºD	GSP 4ºD	GSP 4ºN	3ºD	3ºN	4ºD	4ºN	
1 x 21	-	B	A	-	-	R	A	R
9 x 15	-	B	-	R	-	R	R	R
9 x 21	-	-	-	-	-	-	A	B
15 x 23	-	R	-	-	-	R	R	R
19 x 32	A	A	A	A	A	A	A	A
21 x 23	-	R	-	-	-	R	B	R

DECISÕES	Região, Série, Período			I	I	I	I	TOTAL
	GSP 3ºD	GSP 4ºD	GSP 4ºN	3ºD	3ºN	4ºD	4ºN	
1 x 18	R	R	B	B	-	R	B	R
4 x 14	A	A	A	A	R	R	R	A
4 x 19	B	B	R	-	R	B	B	B
5 x 13	R	R	B	B	-	R	R	R
5 x 14	R	B	-	B	-	B	B	B
5 x 19	B	-	-	-	-	B	B	B
7 x 8	R	R	A	A	R	R	A	R
9 x 13	R	A	R	R	R	A	R	R
9 x 14	R	R	R	R	-	R	R	R
9 x 19	-	B	-	B	-	B	-	B
12 x 13	B	R	R	-	R	R	R	R
12 x 14	R	B	B	B	-	R	R	R
12 x 19	B	-	B	-	-	B	B	B
13 x 21	R	B	-	R	R	R	R	R
14 x 21	R	B	-	B	-	B	B	B
16 x 18	R	R	R	R	R	R	R	R
18 x 20	R	R	R	B	-	R	R	R
19 x 21	-	-	-	-	-	B	B	B

Por meio dessas classificações, e também pelas Tabelas 15 e 16 do Anexo 4, verifica-se que uma porcentagem *regular* de sujeitos apresentou hipóteses conflitantes e/ou decisões incompatíveis, sendo que no caso das decisões as porcentagens aproximam-se do valor alto, evidenciando que estes sujeitos não foram capazes de organizar as hipóteses e decisões num quadro consistente, provavelmente escolhendo-as isoladamente e não em conjunto.

As hipóteses incompatíveis que obtiveram densidade de resposta *alta* foram a 19 x 32 (O programa não era suficientemente estimulante para as crianças x A professora tinha expectativas muito altas e irrealistas em relação aos alunos desta idade).

Apresentaram densidade de resposta *regular* as hipóteses incompatíveis que, de um lado, indicavam comportamento rígidos da professora e, de outro lado, comportamentos inseguros.

As decisões incompatíveis, que alcançaram densidade de resposta *alta*, foram 4 x 14 (Estabelecer claramente para os alunos que grau de movimentação e ruído seria tolerado x Estabelecer regras de trabalho flexíveis e ser mais tolerante em relação a elas).

As classes de 4ª série-noturno-Interior foram as que obtiveram a porcentagem mais alta de sujeitos que apresentaram poucas hipóteses, embora ainda regular. As de 3ª série-diurno-Grande São Paulo mostraram uma porcentagem alta de sujeitos com decisões incompatíveis.

5. CONCLUSÕES

No que se refere à Questão I, que consistia em simular uma aula de Matemática, verificou-se, nas concluintes dos cursos de formação de professores a nível de 2º grau (normalistas), grande dificuldade em estabelecer uma ordem lógica na escolha de prioridades e seqüências para uma aula de 1º grau, com utilização de conteúdos inadequados para o objetivo desta e dificuldade em distribuir as atividades face ao tempo previsto e às características dos alunos a que se destinava. Mostraram-se também deficientes na organização da aula numa seqüência psicológica de aprendizagem, principalmente no que se refere à utilização adequada de referentes concretos dos conceitos e de exercícios para operar com esses conceitos; além disso, ficou evidenciada uma tendência no sentido de fazer com que a professora tivesse uma participação ativa maior do que o desejável.

Não houve grande consistência nas diferenças de resultados entre as séries, por regiões. O único fato que convém salientar refere-se às 3ªs séries-diurno-Grande São Paulo e 3ªs séries-noturno-Interior que apresentaram resultados mais satisfatórios em relação à organização dos itens numa seqüência lógica; as 4ªs séries-noturno-Grande São Paulo, 3ªs séries-diurno-Interior e 4ªs séries-noturno-Interior mostraram resultados mais insatisfatórios em relação a este aspecto.

Na Questão II, que consistia em identificar exercícios adequados de Língua Portuguesa e Matemática para três grupos de alunos de 1ª série com características diferenciadas, as professorandas revelaram dificuldades em fazer esta seleção, principalmente em relação ao grupo de alunos com maior nível de desenvolvimento psicológico. Pareceu que muitas alunas não tinham percepção clara de que a introdução de novos elementos da estrutura da língua e de matemática só poderia ser feito quando certos conhecimentos e habilidades, que são pré-requisitos para as novas aprendizagens, já estivessem dominados. De modo geral, ficou evidenciado que elas foram capazes de perceber que havia diferenças nos exercícios em termos de conhecimentos e habilidades exigidas para sua realização, mas muitas não conseguiram relacionar isto com o nível de desenvolvimento dos alunos daquela classe.

Na comparação entre as séries, salientaram-se as 4ªs séries-noturno-Interior com muitos sujeitos obtendo resultado insuficiente, e as 3ªs séries-diurno-Grande São Paulo, 4ªs séries-noturno-Grande São Paulo e 4ªs séries-noturno-Interior que apresentaram maior número de erros na distribuição das escolhas dos exercícios para os três grupos de alunos face à amostra total.

A questão III consistia em analisar a documentação existente a respeito de um aluno para levantar hipóteses que explicariam sua dificuldade de aprendizagem, e propor ações que fossem adequadas para a superação dessa dificuldade. Nesta questão, as professorandas mostraram, por um lado, ser capazes de perceber que múltiplos fatores cognitivos, afetivos e sociais estariam interferindo no comportamento do aluno e provocando uma atitude negativa frente à aprendizagem de leitura mas, por outro, muitas selecionaram hipóteses inadequadas revelando não ter examinado com a devida atenção os dados descritos e o enunciado das hipóteses. Mostraram, também, dificuldades em propor ações adequadas que visassem a uma orientação pedagógica global ou específica frente às dificuldades apresentadas pelo aluno, e a pressioná-lo com o objetivo de aumentar seu rendimento, fazendo com que a professora lançasse mão de recursos coercitivos e deixasse de usar outros recursos de que dispõe em sala de aula e que poderiam ajudar o aluno na superação de sua dificuldade. É interessante notar que as futuras professoras evidenciaram, de certa forma, uma atitude positiva frente a solicitar a ajuda da Diretora. A par disso, certo número de sujeitos apresentou decisões incompatíveis, revelando dificuldade em estruturar seu pensamento de maneira a organizar as decisões num quadro consistente. Outros selecionaram poucas hipóteses, indicando não terem levado em consideração todos os fatores que poderiam estar interferindo no comportamento do aluno.

Na comparação entre as séries, as 4ªs séries-noturno-Grande São Paulo e 4ªs séries-noturno-Interior apresentaram mais escolhas de hipóteses inadequadas, sendo que esta última apresentou também mais escolhas

de decisões inadequadas face à amostra total, juntamente com as 3^{as} séries-noturno-Interior. Um desempenho inverso foi apresentado pelas 3^{as} séries-diurno-Grande São Paulo e 4^{as} séries-diurno-Grande São Paulo em relação à seleção das hipóteses e, por esta última, juntamente com as 3^{as} séries-diurno-Interior, com relação à escolha das decisões.

A Questão IV consistia em analisar o relato de uma situação de classe onde estavam descritos os comportamentos da professora e dos alunos, a fim de identificar os fatores que estariam provocando esses comportamentos e propor ações adequadas para modificar os comportamentos indesejáveis. Nesta questão, as futuras professoras foram capazes de perceber que diferentes fatores relativos à interação professor-aluno, ao desenvolvimento das experiências de aprendizagem e a atitudes exteriores à classe seriam responsáveis pelo comportamento dos alunos na sala de aula; mas, da mesma forma que na questão anterior, também demonstraram que os dados descritos não foram examinados com a devida atenção, pois apontaram fatores que não encontravam suporte nesses dados. Em relação às decisões, as professorandas demonstraram mais dificuldades em selecionar adequadamente ações da professora que diziam respeito à reorganização das experiências de aprendizagem e à definição de regras de comportamento para os alunos que iriam facilitar o trabalho em classe; a par disso, consideraram adequado o uso de medidas punitivas ou de incentivos que seriam contraproducentes, contribuindo para agravar os problemas surgidos. Convém notar que a maioria dos alunos evidenciaram atitude positiva frente à professora analisar seu próprio comportamento; entretanto, a decisão da professora buscar ajuda já não foi tão valorizada. Entre as medidas punitivas, foi escolhida com mais intensidade a que se referia a ameaçar os alunos de reprovação para os pais.

Uma porcentagem regular de sujeitos apresentou hipóteses conflitantes e/ou decisões incompatíveis e/ou poucas hipóteses, evidenciando não terem sido capazes de organizar as hipóteses e decisões num quadro consistente, ou de perceber todos os fatores que estariam interferindo na situação de classe.

Na comparação entre as séries, as 4^{as} séries-noturno-Interior e 3^{as} séries-noturno-Interior mostraram menos escolhas inadequadas de algumas decisões face à amostra total. As 4^{as} séries-diurno e noturno-Grande São Paulo evidenciaram não valorizar muito o uso de medidas punitivas através da diretora, ao contrário das 3^{as} séries diurno-Interior. As 3^{as} séries-diurno-Grande São Paulo apresentaram o maior número de sujeitos com decisões incompatíveis.

No cômputo geral de respostas às quatro questões, observou-se que as classes que mais evidenciaram inadequação nessas respostas foram as de 4^a série-noturno-Interior, e depois destas as de 4^a série-noturno-Grande São Paulo.

III — CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise dos resultados obtidos nesta pesquisa, constatou-se que não são poucas, nem pequenas, as deficiências em habilidades concernentes ao ato de ensinar com que deixam a escola normal os que a cursaram.

Essas deficiências se concretizaram nas respostas das alunas concluintes desses curso às situações-problema a elas apresentadas, pelas quais revelaram:

- incapacidade para selecionar e estabelecer prioridades de conteúdo para ensino ao nível de 1^o grau;
- incapacidade para selecionar procedimentos mais adequados de ensino para alunos em diferentes níveis de desenvolvimento;
- incapacidade de ordenar e coordenar o conteúdo de aulas, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática.

Ainda, se por um lado mostraram diferenciar fatores que interferem no comportamento do aluno e em seu desempenho escolar, por outro mostraram incapacidade para lidar adequadamente com o aluno que apresenta problemas de aprendizagem, propondo ações que poderiam agravar as dificuldades, tornando-as mais agudas. Revelaram certa habilidade em detectar comportamentos inadequados na interação professora-aluno em situação de aula, mas demonstraram grande dificuldade em por em ação comportamentos visando à reorganização das relações em classe para criar melhores condições ao trabalho da professora e dos alunos. E, embora tenham apresentado relativa capacidade para analisar o comportamento de ensino da professora, e valorizado essa auto-avaliação, tiveram grande dificuldade de identificar comportamentos produtivos que poderiam ser acionados na situação de ensino. Nas respostas dadas, isto revelou, como conseqüência, o desempenho da professora em sua relação com os alunos, como um fator não educativo, com comportamentos improdutivos, incapaz, portanto, de gerar um clima psicológico favorável à aprendizagem.

Analizando as decisões selecionadas face às situações-problema das questões III e IV, envolvendo aspectos do relacionamento professor-aluno, verificou-se que tais decisões revelaram possivelmente um padrão de escolha de ações mais determinadas pela própria experiência escolar da professoranda enquanto aluna, portanto, reflexo daquilo que observou no comportamento de seus professores ao longo de sua vida escolar, mais do que reflexo de introjeções de conhecimentos que lhe foram transmitidos durante sua formação para o professorado. Isto se evidenciou na escolha das hipóteses sobre os problemas apresentados que refletem uma certa compreensão teórica da situação. Entretanto, esta compreensão ao nível cognitivo do problema não se mostrou operante ao nível da escolha de ações realmente adequadas e eficazes. Isto provocou inclusive o apareci-

mento de incompatibilidades entre hipóteses levantadas e decisões selecionadas.

Não são poucos os textos em nossa literatura educacional, entre artigos e livros, que chamam a atenção para a importância de uma formação adequada do professorado que deverá atuar a nível de 1º grau, especialmente dos que deverão trabalhar com as primeiras séries deste grau de ensino (MEC, 1969, 1971, 1973; Pinheiro, 1966, 1970, 1973; Werebe, 1963; Teixeira, 1966, para só lembrar alguns dos mais recentes). Mas a ênfase, dada na leitura — quer seja fruto de análises teóricas, quer produto de pesquisas com coleta de dados — à necessidade de se implementarem medidas que visassem a uma melhoria nas condições de estrutura e funcionamento dos cursos de formação de professores, não chegou a se refletir de modo palpável no produto final deste ensino. Os ideais e finalidades, propostos em textos da legislação federal e estadual, sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau, ainda não se traduziram em comportamentos adequados nas pes-

soas daquelas que deverão se desincumbir do papel de professora. Ou seja, entre o desejável e proposto, e o realizado e seu fruto, há um hiato que perdura ao longo de décadas e décadas. Ainda continuam as chamadas escolas normais a lançar, no mercado de trabalho, profissionais com sérias deficiências quanto às habilidades mínimas que deveriam ter sido desenvolvidas durante seu período de formação. A dificuldade mais séria, que ressalta da análise dos dados obtidos nesta pesquisa, parece ser a da professoranda transformar em ações alguns dos conceitos e princípios adquiridos ao longo de sua formação, aliada a uma aparente desinformação quanto a aspectos fundamentais de metodologia do ensino aplicada às primeiras séries do primeiro grau. O desempenho revelado pelas alunas concluintes dos cursos de formação de professores a nível de 2º grau, especialmente no que se referiu às questões I e II, levam-nos a inferir que não dominam conhecimentos básicos profissionais de sua área e que têm dificuldade em transferir os conhecimentos que possam ter adquirido para a situação do dia-a-dia de uma classe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANGHART, F. W. *Educational Systems Analysis*. London, McMillan Co., 1969.
- BRASIL, MEC, INEP. "Formação do Professor Primário no Brasil". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 52, nº 115, Rio de Janeiro, julho-setembro de 1969.
- BRASIL, MEC, INEP, CBPE. *Psicologia no Trabalho do Professor Primário*. Pesquisas e Monografias, vol. 6, Rio de Janeiro, 1971.
- BRASIL, MEC. *Formação de Professores a Nível de 2º Grau*. Série Ensino Fundamental, nº 10, Brasília, 1973.
- BRASIL, MEC, INEP, CBPE. *Dificuldades do Professor Primário Recém-formado em Classes de Primeiro Ano*. Pesquisas e Monografias, vol. 9, Rio de Janeiro, 1971.
- BRUNER, J. S. "The skill of relevance of the relevance of skills". *Saturday Review*, 53(14):66-68, 78-79, 1970 citado por COLE, H.P. (1972)
- COLE, H. P. *Process Education*. New Jersey, Englewood Cliffs, Educ. Teach. Publ., 1972.
- CRUICKSHANK, D. R. *Simulation as an Instructional Alternative in Teacher Education*. N. I. E., Eric Reports, Washington, ED053067, 1971.
- DAWSON, R. E. "Simulation in the Social Science" in GUETZKOW, H. (Ed.) *Simulation in Social Science Readings*. New York, Prentice-Hall, 1962.
- ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Departamento de Educação. Chefia do Ensino Primário. *Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo*. 1969.
- FREDERICKSEN, N. "In-basket Tests and Factors in Administrative Performance". in GUETZKOW, H. (Ed.). *Simulation in Social Science Readings*. New York, Prentice-Hall, 1962.
- GUETZKOW, H. (Ed.) *Simulation in Social Science Readings*. New York, Prentice-Hall, 1962.
- MORSE, WILLIAM C. e WINGO, G. MAX. *Psychology and Teaching*. 2ª ed., Chicago, Scott, Foresman and Company, 1962.
- PINHEIRO, LUCIA MARQUES, "Treinamento, Formação e Aperfeiçoamento de Professores Primários". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 46, nº 103, Rio de Janeiro, julho-setembro de 1966.
- PINHEIRO, LUCIA MARQUES. "Formação do Magistério". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 53, nº 117, Rio de Janeiro, janeiro-março de 1970.
- PINHEIRO, LUCIA MARQUES. "Formação do Magistério para a Educação Fundamental — Currículo Básico". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 59, nº 129, Rio de Janeiro, janeiro-março de 1973.
- PRESCOTT, D. A. *The Child in the Educative Process*. New York, Mc Graw-Hill Book Co., 1957.
- TEIXEIRA, ANISIO. "O Problema da Formação do Magistério". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 46, nº 104, Rio de Janeiro, outubro-dezembro de 1966.
- WEREBE, MARIA JOSÉ GARCIA. *Grandezas e Misérias do Ensino Brasileiro*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963.

[Recebido para publicação em janeiro de 1977].

ANEXO 1

TABELA 1

DENSIDADES DE RESPOSTA E PORCENTAGENS DAS CATEGORIAS — QUESTAO 1

CATEGORIAS	Região, Série, Período *	G.S.P.	G.S.P.	G.S.P.	I	I	I	I	TOTAL
		3a. D	4a. D	4a. N	3a. D	3a. N	4a. D	4a. N	
1 Segue uma ordem lógica inteiro-metade		36%	24%	16%	16%	37%	16%	11%	18%
2 Outras seqüências		20%	20%	13%	9%	26%	20%	9%	18%
3 Seqüência confusa		40%	43%	51%	62%	21%	47%	51%	47%
4 Colocou na ordem numérica		4%	13%	19%	13%	16%	17%	29%	17%
5 Utilização do conteúdo 1/4	a) para iniciar	-	6%	7%	4%	-	1%	1%	3%
	b) para continuar	29%	34%	7%	18%	19%	28%	44%	30%
	Total	29%	40%	14%	22%	19%	29%	45%	33%
6 Utilização do conteúdo 1/8	a) para iniciar	8%	2%	3%	7%	-	9%	3%	5%
	b) para continuar	38%	38%	37%	36%	19%	32%	34%	34%
	Total	46%	40%	40%	43%	19%	41%	37%	39%
7 Exemplo concreto de inteiro		2,24	2,23	1,84	1,94	1,68	1,88	2,02	2,02
8 Exemplo concreto de metade		1,32	1,32	1,19	1,22	1,21	1,02	1,27	1,19
9 Exemplo concreto de 1/4		0,40	0,47	0,22	0,25	0,26	0,29	0,55	0,39
10 Exemplo concreto de 1/8		0,44	0,44	0,45	0,31	0,10	0,40	0,40	0,40
11 Representação do inteiro		1,36	1,53	0,81	1,09	0,95	1,33	1,60	1,38
12 Representação da metade		1,52	1,67	1,81	1,41	2,10	1,76	1,61	1,69
13 Representação de 1/4		0,68	0,90	0,81	0,56	0,42	0,84	0,85	0,82
14 Representação de 1/8		0,80	0,88	0,89	0,59	0,26	0,85	0,89	0,83
15 Definição de fração		1,04	1,09	1,37	1,06	1,16	1,00	1,02	1,05
16 Definição de fracionar		0,92	1,36	1,13	1,31	1,05	1,05	1,06	1,11
17 Inicia com representação e/ou definição		13%	27%	33%	11%	31%	30%	39%	29%
18 Define e/ou representa sem concretizar		33%	20%	40%	14%	25%	24%	24%	23%
19 confunde representação com concretização		17%	16%	17%	14%	6%	18%	24%	18%
20 Solicita conceito que não foi ensinado		13%	12%	33%	39%	25%	18%	20%	18%
21 Exercícios adequados		2,83	2,07	1,80	1,57%	2,69	1,86	2,34	2,05
22 Exercícios inadequados		1,83	1,85	1,80	2,14	0,87	1,93	1,87	1,86
23 Participação ativa dos alunos		4,80	4,47	3,43	4,09	3,47	3,38	3,84	3,88
24 Participação ativa da professora		7,16	6,92	5,78	5,97	6,21	6,15	6,34	6,42
25 Proporção entre participação ativa dos alunos e da professora		0,67	0,65	0,59	0,69	0,56	0,55	0,61	0,60
26 Professora procura "feedback"		0,80	0,83	0,86	1,03	0,58	0,83	0,72	0,82
27 Muita atividade e conteúdo		8%	16%	5%	13%	5%	6%	11%	10%
28 Pouca atividade e conteúdo		12%	16%	13%	19%	16%	17%	19%	17%
29 Total		20%	32%	18%	32%	21%	23%	30%	27%
** Número de sujeitos		25	186	37	32	19	218	98	615
*** Número de sujeitos, excetuando os que colocaram na ordem numérica		24	162	30	28	16	181	70	511

* G.S.P.: Grande São Paulo

I: Interior

3º: Terceira série

4º: Quarta série

D: Período diurno

N: Período noturno.

** Foram eliminados os sujeitos que não responderam e os que usaram todos os itens.

*** Este N foi usado para calcular as % das categorias 5, 6, 17, 18, 19, 20, 21, 22.

ANEXO 2

TABELA 2
PORCENTAGENS DE ACERTOS NO CONJUNTO DOS GRUPOS — QUESTAO II

Nº de Acertos	Região, Série, Período			I	I	I	I	TOTAL
	G.S.P. 3º D	G.S.P. 4º D	G.S.P. 4º N	3º D	3º N	4º D	4º N	
0 a 6	38%	27%	42%	37%	39%	31%	50%	35%
7 a 10	52%	54%	44%	44%	44%	56%	37%	50%
11 a 15	10%	19%	14%	19%	17%	13%	13%	15%
N	21	175	36	32	18	225	103	610

TABELA 3
PORCENTAGENS DE ACERTOS EM CADA GRUPO DE ALUNOS — QUESTAO II

GRUPOS	Nº de Acertos	Região, Série, Período			I	I	I	I	TOTAL
		G.S.P. 3º D	G.S.P. 4º D	G.S.P. 4º N	3º D	3º N	4º D	4º N	
A	0 - 1	42%	40%	31%	37%	32%	44%	51%	39%
	2 - 3	57%	54%	61%	62%	60%	44%	46%	55%
	4 - 5	-	6%	8%	-	8%	11%	4%	6%
B	0 - 1	23%	15%	24%	13%	22%	16%	14%	16%
	2 - 3	57%	55%	56%	66%	56%	58%	67%	58%
	4 - 5	19%	31%	19%	22%	22%	26%	20%	26%
C	0 - 1	19%	12%	31%	15%	15%	10%	32%	18%
	2 - 3	47%	34%	33%	35%	45%	28%	34%	38%
	4 - 5	33%	54%	36%	50%	40%	61%	35%	43%
N		21	175	36	32	18	225	103	610

TABELA 4

DENSIDADES DE RESPOSTA DOS EXERCÍCIOS EM CADA GRUPO DE ALUNOS — QUESTÃO II

Região, Série, Período		G.S.P. 3ª D	G.S.P. 4ª D	G.S.P. 4ª N	I 3ª D	I 3ª N	I 4ª D	I 4ª N	TOTAL
1	A	0,24	0,27	0,22	0,22	0,33	0,25	0,28	0,26
	B	0,14	0,07	0,22	0,16	0,11	0,04	0,13	0,09
	C	-	-	-	0,03	-	0,02	0,07	0,02
2	⊙ A	0,24	0,34	0,50	0,44	0,22	0,29	0,29	0,32
	B	0,43	0,11	0,19	0,16	0,11	0,15	0,21	0,16
	C	-	0,01	-	0,06	0,05	0,06	0,11	0,05
3	A	0,09	0,07	0,08	0,25	0,05	0,09	0,17	0,10
	⊙ B	0,19	0,26	0,33	0,25	0,33	0,24	0,27	0,26
	C	0,14	0,11	0,11	0,09	0,17	0,11	0,13	0,12
4	A	-	0,05	0,14	0,09	0,05	0,05	0,12	0,06
	B	0,19	0,22	0,17	0,28	0,22	0,23	0,19	0,22
	⊙ C	0,57	0,58	0,53	0,53	0,67	0,51	0,50	0,54
5	A	0,14	0,09	0,05	0,22	-	0,06	0,11	0,09
	⊙ B	0,24	0,32	0,30	0,25	0,33	0,33	0,27	0,31
	C	0,19	0,19	0,19	0,22	0,17	0,19	0,17	0,19
6	A	0,95	0,76	0,55	0,66	0,55	0,70	0,69	0,71
	B	0,09	0,01	0,11	0,13	0,22	0,03	0,09	0,05
	C	0,05	0,02	0,08	0,03	-	0,02	0,07	0,03
N		21	175	36	32	18	225	103	610

⊙ = Grupo para o qual o exercício é adequado

Região, Série, Período		G.S.P. 3ª D	G.S.P. 4ª D	G.S.P. 4ª N	I 3ª D	I 3ª N	I 4ª D	I 4ª N	TOTAL
7	A	0,05	0,03	0,05	-	-	0,04	0,10	0,05
	ⓑ	0,19	0,34	0,47	0,31	0,22	0,26	0,31	0,30
	C	0,43	0,22	0,25	0,28	0,55	0,34	0,28	0,30
8	Ⓐ	0,14	0,13	0,08	0,16	0,05	0,17	0,17	0,15
	B	0,29	0,29	0,28	0,31	0,28	0,27	0,30	0,29
	C	0,10	0,09	0,14	0,13	0,11	0,10	0,15	0,11
9	A	0,62	0,59	0,44	0,53	0,67	0,58	0,51	0,57
	B	-	0,05	0,03	-	0,05	0,04	0,09	0,05
	C	0,09	0,01	0,05	-	-	-	0,06	0,02
10	Ⓐ	0,33	0,34	0,30	0,34	0,39	0,41	0,27	0,35
	B	0,14	0,22	0,17	0,09	0,22	0,18	0,22	0,19
	C	-	0,03	0,05	0,03	-	0,03	0,07	0,04
11	A	0,14	0,16	0,17	0,13	0,33	0,16	0,22	0,17
	ⓑ	0,62	0,43	0,25	0,19	0,33	0,39	0,41	0,39
	C	0,19	0,16	0,17	0,09	0,05	0,19	0,12	0,16
12	A	0,09	0,10	0,19	0,16	0,11	0,13	0,15	0,13
	B	0,24	0,14	0,14	0,16	0,11	0,18	0,07	0,14
	Ⓒ	0,19	0,49	0,25	0,44	0,50	0,31	0,19	0,35
13	A	0,14	0,09	0,17	0,03	0,05	0,04	0,07	0,07
	ⓑ	0,19	0,33	0,30	0,37	0,39	0,38	0,49	0,37
	C	0,24	0,13	0,17	0,28	0,11	0,23	0,13	0,18
N	21	175	36	32	18	225	103	610	

ⓐ = Grupo para o qual o exercício é adequado

Região, Série, Período		G.S.P. 3ª D	G.S.P. 4ª D	G.S.P. 4ª N	I 3ª D	I 3ª N	I 4ª D	I 4ª N	TOTAL
14	A	-	0,02	0,03	0,03	-	0,03	0,09	0,03
	ⓑ	0,14	0,14	0,11	0,19	0,17	0,20	0,24	0,18
	C	0,19	0,11	0,17	0,13	0,05	0,15	0,15	0,14
15	A	-		0,05	-	-	0,03	0,04	0,02
	B	0,24	0,17	0,14	0,06	-	0,12	0,13	0,13
	Ⓒ	0,48	0,62	0,53	0,72	0,55	0,65	0,45	0,59
16	A	0,05	0,09	0,17	0,16	0,11	0,08	0,13	0,10
	B	0,29	0,17	0,25	0,25	0,28	0,18	0,26	0,20
	Ⓒ	0,67	0,63	0,47	0,59	0,55	0,54	0,37	0,54
17	A	0,48	0,50	0,30	0,37	0,39	0,35	0,32	0,39
	B	0,05	0,10	0,11	0,16	-	0,07	0,02	0,07
	C	-	0,01	-	-	-	0,03	0,04	0,02
18	Ⓐ	0,05	0,09	0,08	0,13	0,17	0,15	0,13	0,12
	B	0,09	0,09	0,14	0,06	0,11	0,12	0,15	0,11
	C	0,05	0,01	0,06	0,06	-	0,04	0,03	0,03
19	A	-	0,03	0,03	-	-	0,04	0,06	0,03
	Ⓑ	0,05	0,39	0,33	0,50	0,33	0,34	0,28	0,34
	C	0,29	0,16	0,11	0,19	0,17	0,13	0,20	0,16
20	Ⓐ	0,29	0,46	0,32	0,28	0,39	0,36	0,32	0,37
	B	0,24	0,14	0,19	0,16	0,11	0,13	0,09	0,13
	C	-	0,02	0,08	-	-	0,04	0,08	0,04
N		21	175	36	32	18	225	103	610

ⓐ = Grupo para o qual o exercício é adequado

Região, Série, Período		G.S.P. 3ª D	G.S.P. 4ª D	G.S.P. 4ª N	I 3ª D	I 3ª N	I 4ª D	I 4ª N	TOTAL
21	A	-	0,01	0,08	0,06	-	0,02	0,04	0,03
	(B)	0,43	0,19	0,19	0,25	0,05	0,20	0,11	0,19
	(C)	0,29	0,54	0,50	0,37	0,72	0,54	0,50	0,52
22	A	-	0,03	0,06	-	0,06	0,04	0,03	0,03
	(B)	-	0,19	0,08	0,25	0,17	0,14	0,11	0,14
	(C)	0,71	0,50	0,42	0,56	0,17	0,47	0,46	0,47
23	(A)	0,05	0,05	0,06	0,03	0,06	0,05	0,06	0,05
	B	0,14	0,14	0,11	0,12	0,22	0,13	0,13	0,14
	C	0,05	0,06	0,19	0,03	-	0,07	0,11	0,07
24	A	0,05	0,03	0,03	0,03	0,06	0,03	0,03	0,03
	(B)	0,19	0,15	0,06	0,16	0,11	0,15	0,13	0,14
	C	-	0,07	-	0,06	-	0,06	0,09	0,06
25	(A)	0,14	0,15	0,19	0,12	0,11	0,18	0,11	0,15
	B	-	0,10	0,08	0,06	0,28	0,12	0,06	0,10
	C	-	0,02	0,08	-	-	0,01	0,03	0,02
26	(A)	0,09	0,04	0,14	0,03	0,06	0,09	0,04	0,07
	B	0,09	0,06	0,14	0,09	0,11	0,10	0,12	0,09
	C	-	0,05	0,08	-	0,06	0,05	0,09	0,05
27	(A)	0,14	0,11	0,22	0,12	0,28	0,16	0,15	0,15
	(B)	0,05	0,09	-	0,09	0,06	0,12	0,06	0,09
	(C)	0,05	0,07	0,08	0,03	0,17	0,05	0,13	0,07
N	21	175	36	32	18	225	103	610	

○ = Grupo para o qual o exercício é adequado

Região, Série, Período		G.S.P. 3º D	G.S.P. 4º D	G.S.P. 4º N	I 3º D	I 3º N	I 4º D	I 4º N	TOTAL
28	Ⓐ	0,19	0,11	0,14	0,19	0,11	0,10	0,09	0,11
	B	0,05	0,06	0,03	0,12	0,06	0,10	0,03	0,07
	C	0,05	0,03	0,14	0,03	0,06	0,12	0,11	0,05
29	A	0,29	0,25	0,17	0,22	0,39	0,31	0,17	0,26
	B	-	0,02	0,06	-	-	0,03	0,04	0,03
	C	-	0,01	0,06	-	-	0,02	0,07	0,03
N		21	175	36	32	18	225	103	610

ANEXO 3

TABELA 5
DENSIDADES DE RESPOSTA DAS HIPÓTESES — QUESTÃO II

Hipóteses	Região, Série, Período	G.S.P.			I				TOTAL
		3ª D	4ª D	4ª N	3ª D	3ª N	4ª D	4ª N	
1		-	0,02	0,08	-	-	0,03	0,09	0,04
②		0,57	0,49	0,50	0,78	0,68	0,63	0,49	0,56
③		0,76	0,44	0,42	0,47	0,32	0,51	0,46	0,48
4		0,05	0,07	0,14	0,16	0,10	0,08	0,07	0,08
5		0,05	0,14	0,14	0,13	0,11	0,19	0,26	0,17
6		0,05	0,02	0,11	-	0,05	0,05	0,10	0,05
7		0,29	0,27	0,30	0,34	0,10	0,31	0,34	0,30
8		0,05	0,15	0,11	0,16	0,05	0,16	0,18	0,15
⑨		0,67	0,59	0,50	0,75	0,47	0,53	0,51	0,56
⑩		0,67	0,30	0,42	0,44	0,47	0,46	0,38	0,40
11		-	0,12	0,14	0,19	0,21	0,11	0,10	0,12
⑫		0,24	0,30	0,47	0,28	0,10	0,24	0,25	0,27
13		0,04	0,12	0,14	0,19	0,05	0,18	0,26	0,16
⑭		0,19	0,12	0,14	0,16	-	0,12	0,13	0,12
⑮		0,67	0,79	0,67	0,75	0,63	0,68	0,64	0,71
16		-	0,02	0,05	-	-	0,01	0,02	0,02
⑰		0,52	0,37	0,36	0,66	0,26	0,50	0,39	0,44
18		0,09	0,20	0,25	0,16	0,26	0,19	0,20	0,19
19		0,14	0,15	0,36	0,31	0,37	0,30	0,20	0,24
⑳		0,14	0,22	0,22	0,25	0,37	0,25	0,26	0,24
㉑		0,14	0,24	0,36	0,41	0,32	0,44	0,44	0,36
22		0,09	0,11	0,30	0,13	0,10	0,16	0,12	0,14
㉓		0,43	0,46	0,53	0,59	0,26	0,46	0,37	0,45
24		0,38	0,50	0,47	0,41	0,47	0,39	0,34	0,42
25		0,14	0,19	0,22	0,25	0,32	0,24	0,29	0,23
26		0,09	0,16	0,25	0,34	-	0,25	0,23	0,21
N		21	176	36	32	19	216	103	603

○ = Hipóteses adequadas

TABELA 6

DENSIDADES DE RESPOSTA DAS HIPÓTESES ADEQUADAS E INADEQUADAS POR CATEGORIA
— QUESTÃO III

Categorias	Régão, Série, Período		Adequação	G.S.P. 3ª D		G.S.P. 4ª D		Adequação	I 3ª N		I 4ª D		I 4ª N		TOTAL
	I	A		I	A	I	A		I	A	I	A	I	A	
1 Características Físicas e de Personalidade	a) Teimosia	I	A	0,09	0,02	0,02	0,08	I	-	0,03	0,09	0,03	0,09	0,04	
	b) Dispersão	I	A	0,09	0,19	0,19	0,30	I	0,34	0,21	0,17	0,21	0,21		
	c) Pouco inteligente	I	A	0,05	0,02	0,02	0,11	I	-	0,05	0,10	0,05	0,10	0,05	
	d) Mau - caráter	I	A	-	0,02	0,02	0,05	I	-	0,01	0,02	0,01	0,02	0,02	
	e) Visão	I	A	0,09	0,11	0,11	0,30	I	0,13	0,16	0,12	0,16	0,12	0,14	
	f) Sentimentos de inferioridade e insegurança em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem	A	A	2,67	2,46	2,46	2,67	A	3,03	2,64	2,30	2,64	2,30	2,53	
	g) Sentimentos de inferioridade e insegurança em relação aos adultos	A	A	0,86	0,71	0,71	0,64	A	0,91	0,68	0,64	0,68	0,64	0,69	
	h) Não valoriza a leitura	I	A	0,24	0,50	0,50	0,69	I	0,69	0,63	0,75	0,63	0,75	0,59	
		A	A	0,14	0,24	0,24	0,36	A	0,41	0,44	0,44	0,44	0,44	0,36	
		I	A	0,14	0,15	0,15	0,36	I	0,31	0,30	0,20	0,30	0,20	0,24	
2		A	1,33	0,94	0,94	0,92	A	1,22	1,17	0,95	1,17	0,95	1,06		
	I	A	0,38	0,50	0,50	0,47	I	0,41	0,41	0,37	0,41	0,37	0,44		
3		I	0,05	0,14	0,14	0,14	I	0,13	0,19	0,26	0,19	0,26	0,17		
4		I	0,33	0,42	0,42	0,42	I	0,50	0,47	0,52	0,47	0,52	0,45		
5		I	0,14	0,19	0,19	0,22	I	0,25	0,24	0,29	0,24	0,29	0,23		
Número de sujeitos			21	176	176	36	32	19	216	103	216	103	603		

TABELA 7

DENSIDADES DE RESPOSTA DAS DECISÕES — QUESTÃO III

Decisões	Região, Série, Período	G.S.P.	G.S.P.	G.S.P.	I	I	I	I	TOTAL
		3º D	4º D	4º N	3º D	3º N	4º D	4º N	
1		0,05	0,15	0,28	0,25	0,21	0,28	0,37	0,25
2	○	0,43	0,31	0,22	0,41	0,32	0,29	0,41	0,32
3		0,05	0,05	0,05	0,06	0,21	0,14	0,16	0,10
4		0,09	0,07	0,17	0,12	0,21	0,12	0,17	0,12
5	○	0,62	0,56	0,25	0,71	0,37	0,45	0,40	0,48
6	○	0,76	0,56	0,55	0,71	0,42	0,56	0,53	0,57
7	○	0,62	0,44	0,55	0,56	0,47	0,53	0,42	0,49
8		0,14	0,11	0,08	0,22	0,10	0,16	0,12	0,13
9	○	0,38	0,52	0,25	0,53	0,26	0,36	0,33	0,40
10	○	0,86	0,69	0,78	0,81	0,47	0,77	0,70	0,73
11		0,09	0,06	0,08	0,16	0,16	0,15	0,22	0,13
12	○	0,29	0,22	0,42	0,53	0,16	0,22	0,30	0,26
13		0,24	0,15	0,28	0,12	0,26	0,37	0,42	0,29
14		0,29	0,13	0,22	0,19	0,21	0,17	0,16	0,17
15	○	0,76	0,79	0,86	0,84	0,63	0,67	0,53	0,71
16	○	0,33	0,14	0,17	0,22	0,16	0,15	0,09	0,15
17	○	0,24	0,25	0,36	0,37	0,32	0,32	0,25	0,29
18	○	0,29	0,14	0,17	0,41	0,11	0,17	0,11	0,16
19		0,14	0,08	0,05	0,19	0,26	0,17	0,21	0,15
20		0,05	0,03	0,03	0,06	-	0,06	0,07	0,05
21	○	0,43	0,46	0,36	0,72	0,37	0,46	0,46	0,46
22		0,05	0,00	0,08	-	0,05	0,08	0,03	0,04
23	○	0,29	0,20	0,08	0,34	0,16	0,16	0,09	0,17
24		-	0,01	0,11	0,03	0,05	0,06	0,07	0,05
25		0,19	0,10	0,17	0,22	-	0,12	0,11	0,12
26		0,05	0,02	0,11	0,12	0,05	0,06	0,03	0,05
27	○	0,38	0,41	0,39	0,66	0,26	0,40	0,30	0,40
28		0,05	0,09	0,17	0,16	0,11	0,22	0,21	0,16
29	○	0,71	0,55	0,58	0,69	0,42	0,50	0,50	0,54
30	○	0,86	0,74	0,67	0,78	0,68	0,76	0,61	0,72
31	○	0,62	0,48	0,44	0,62	0,11	0,52	0,38	0,48
32	○	0,24	0,39	0,33	0,56	0,53	0,44	0,37	0,41
33	○	0,86	0,71	0,72	0,81	0,58	0,67	0,64	0,70
N		21	176	36	32	19	216	103	603

○ = Decisões adequadas

TABELA 8

DENSIDADES DE RESPOSTA DAS DECISÕES ADEQUADAS E INADEQUADAS POR CATEGORIA
— QUESTÃO III

Categorias	Região, Série, Período	Adequação		G.S.P. 4 ^ª D		G.S.P. 4 ^ª N		I 3 ^ª D	I 3 ^ª N	I 4 ^ª D	I 4 ^ª N	TOTAL
		Adequação	I	G.S.P. 3 ^ª D	G.S.P. 4 ^ª D	G.S.P. 3 ^ª N	G.S.P. 4 ^ª N					
Pais	a) Estimular o interesse	A	0,43	0,46	0,36	0,72	0,37	0,46	0,46	0,25	0,37	0,25
	b) Pressionar no sentido de produtividade	I	0,05	0,15	0,28	0,03	0,21	0,29	0,29	0,04	0,10	0,04
	c) Incentivar relacionamento com colegas	I	0,19	0,13	0,36	0,37	0,47	0,40	0,40	0,32	0,45	0,32
	d) Dar suporte afetivo	A	2,86	2,33	2,47	0,03	0,10	0,03	0,03	0,02	1,80	0,02
Professora	a) Omitir-se	I	0,29	0,13	0,22	0,19	0,21	0,17	0,17	0,17	0,16	0,17
	b) Procurar ajuda	A	0,29	0,20	0,08	0,34	0,16	0,16	0,16	0,17	0,09	0,17
	c) Orientação pedagógica geral	A	1,33	1,09	0,97	1,31	0,89	1,04	1,04	1,03	0,84	1,03
	d) Orientação pedagógica específica	I	0,19	0,10	0,17	0,22	-	0,13	0,13	0,13	0,13	0,13
	e) Dar suporte afetivo	A	1,24	1,06	0,97	1,22	1,00	1,05	1,05	1,06	1,04	1,06
	f) Pressionar no sentido de produtividade	I	0,24	0,14	0,22	0,13	0,26	0,36	0,36	0,27	0,40	0,27
	g) Incentivar relacionamento com colegas	A	3,38	2,74	2,39	3,63	1,84	2,65	2,65	2,66	2,34	2,66
		I	-	-	0,03	-	-	0,03	0,03	0,03	0,07	0,03
	A	0,14	0,10	0,14	0,13	0,10	0,12	0,12	0,12	0,13	0,12	
	I	0,52	0,37	0,58	0,75	0,74	0,80	0,80	0,65	0,81	0,65	
	A	0,29	0,22	0,36	0,53	0,10	0,22	0,22	0,25	0,29	0,25	
	I	-	-	0,06	-	-	-	-	0,01	0,01	0,01	
Número de sujeitos		21	176	36	32	19	216	103	603			

TABELA 9

PORCENTAGENS DE SUJEITOS QUE REPRESENTARAM POUCAS HIPÓTESES E/OU DECISÕES INCOMPATIVÉIS — QUESTÃO III

Categorias	Região, Série, Período	G.S.P. 3ª D		G.S.P. 4ª D		I 3ª N		I 4ª D		I 4ª N		TOTAL
		19%	43%	12%	11%	16%	10%	20%	10%	42%	13%	
— Poucas hipóteses												
— Decisões incompatíveis												
Número de sujeitos		21	176	36	19	216	103	603				

TABELA 10
DENSIDADES DE RESPOSTA DAS DECISÕES INCOMPATÍVEIS — QUESTÃO III

Decisões Incompatíveis \ Região, Série, Período	G.S.P. 3ª D	G.S.P. 4ª D	G.S.P. 4ª N	I 3ª D	I 3ª N	I 4ª D	I 4ª N	TOTAL
2 x 14	0,33	0,21	0,21	0,13	0,13	0,13	0,05	0,14
3 x 14	-	-	-	-	-	0,05	-	0,02
3 x 15	0,11	0,08	0,07	0,07	0,13	0,16	0,16	0,13
4 x 14	0,11	0,03	0,07	0,07	0,13	0,06	0,07	0,06
5 x 20	0,11	0,05	-	0,07	-	0,06	0,09	0,06
7 x 28	0,11	0,18	0,14	0,20	0,25	0,27	0,28	0,23
11 x 14	-	-	-	-	-	0,02	0,02	0,01
11 x 15	0,22	0,21	0,14	0,20	0,13	0,20	0,19	0,19
12 x 19	0,11	0,13	0,07	0,27	0,25	0,13	0,33	0,18
12 x 26	0,11	-	0,07	-	-	0,08	0,05	0,05
13 x 14	0,11	0,03	0,07	-	-	0,12	0,05	0,07
14 x 19	-	0,03	-	0,13	0,13	0,13	0,07	0,08
14 x 20	-	-	-	-	-	0,03	0,05	0,02
14 x 22	-	-	-	-	-	0,06	-	0,02
14 x 23	0,11	0,18	0,14	0,13	-	0,09	0,05	0,10
14 x 24	-	-	-	0,06	-	0,01	-	0,01
14 x 25	-	0,08	-	-	-	0,08	0,05	0,06
14 x 26	-	-	-	0,06	-	0,03	-	0,02
14 x 28	-	0,03	-	0,07	-	0,09	0,12	0,07
14 x 30	0,44	0,42	0,29	0,40	0,25	0,24	0,28	0,30
15 x 24	-	0,03	0,29	0,07	0,13	0,12	0,02	0,08
15 x 26	0,11	0,05	0,21	0,27	0,13	0,12	0,05	0,11
20 x 27	0,11	0,08	-	0,13	-	0,10	0,09	0,09
24 x 32	-	-	0,14	0,07	-	0,07	0,05	0,05
26 x 32	0,11	0,05	-	0,13	0,13	0,07	0,02	0,06
Número de sujeitos *	9	38	14	15	8	86	43	213

* - Sujeitos que apresentaram decisões incompatíveis

ANEXO 4

TABELA 11

DENSIDADES DE RESPOSTA DAS HIPÓTESES — QUESTAO IV

Hipóteses	Região, Série, Período			I	I	I	I	TOTAL
	G.S.P. 3º D	G.S.P. 4º D	G.S.P. 4º N	3º D	3º N	4º D	4º N	
1	-	0,05	0,05	0,03	0,11	0,08	0,17	0,08
②	0,56	0,45	0,46	0,53	0,33	0,39	0,44	0,43
③	0,64	0,59	0,62	0,72	0,50	0,53	0,51	0,56
4	0,20	0,09	0,11	0,13	0,11	0,13	0,20	0,13
⑤	0,68	0,66	0,68	0,53	0,50	0,64	0,58	0,63
6	0,56	0,46	0,43	0,66	0,39	0,46	0,43	0,47
7	0,08	0,13	0,19	0,19	-	0,13	0,14	0,13
8	0,24	0,14	0,11	0,16	-	0,14	0,24	0,15
9	-	0,03	0,05	0,06	0,05	0,04	0,12	0,05
⑩	0,48	0,54	0,43	0,62	0,61	0,52	0,48	0,52
11	0,16	0,25	0,16	0,37	0,22	0,32	0,22	0,27
⑫	0,24	0,28	0,24	0,28	0,28	0,24	0,21	0,25
⑬	0,32	0,30	0,35	0,37	0,28	0,30	0,19	0,29
14	0,64	0,48	0,43	0,53	0,61	0,48	0,51	0,50
⑮	0,36	0,25	0,30	0,31	0,17	0,25	0,30	0,26
⑯	0,52	0,56	0,46	0,53	0,39	0,41	0,39	0,46
⑰	0,44	0,59	0,32	0,47	0,33	0,43	0,49	0,48
18	0,44	0,38	0,30	0,41	0,22	0,43	0,32	0,38
19	0,40	0,40	0,35	0,28	0,39	0,32	0,34	0,35
⑳	0,36	0,23	0,24	0,28	0,05	0,19	0,21	0,22
㉑	0,20	0,27	0,11	0,19	0,22	0,22	0,31	0,24
㉒	0,36	0,34	0,27	0,34	0,33	0,24	0,24	0,28
23	0,04	0,05	-	-	0,06	0,06	0,06	0,05
24	0,12	0,08	-	0,22	-	0,11	0,10	0,10
25	0,20	0,12	0,08	0,09	0,22	0,17	0,19	0,15
⑳	0,48	0,45	0,43	0,56	0,55	0,42	0,35	0,43
㉗	0,40	0,41	0,32	0,34	0,28	0,35	0,30	0,36
28	0,20	0,25	0,08	0,37	0,17	0,25	0,29	0,25
㉙	0,32	0,14	0,11	0,22	0,11	0,16	0,24	0,17
⑳	0,48	0,35	0,35	0,44	0,33	0,34	0,39	0,36
㉓	0,48	0,52	0,38	0,66	0,44	0,43	0,36	0,45
㉔	0,52	0,27	0,35	0,44	0,39	0,25	0,22	0,28
㉕	0,64	0,43	0,43	0,37	0,50	0,41	0,44	0,43
N	25	187	37	32	18	228	101	628

○ = Hipóteses adequadas

TABELA 12
DENSIDADES DE RESPOSTA DAS HIPÓTESES ADEQUADAS E INADEQUADAS POR CATEGORIA —
QUESTÃO IV

Categorias	Região, Série, Período		Adequação	G.S.P.		G.S.P. 4º N	I 3º D	I 3º N	I 4º D	I 4º N	TOTAL				
	3º D	4º D		3º D	4º D										
Comportamento da professora	a) Liderança rígida	I	0,48	0,34	0,32	0,37	0,33	0,45	0,74	0,45					
	b) Liderança insegura ou ausente	A	3,40	3,11	2,70	3,06	2,28	2,72	2,76	2,87					
	c) Mudanças de liderança	I	0,36	0,46	0,35	0,78	0,22	0,57	0,45	0,50					
	d) Características de personalidade	I	0,64	0,48	0,43	0,53	0,61	0,48	0,51	0,50					
Experiências de aprendizagem	a) Alunos não percebiam os objetivos	A	1,20	1,28	1,08	1,47	1,44	1,21	1,06	1,22					
	b) Expectativas muito baixas	I	0,40	0,41	0,35	0,28	0,39	0,32	0,34	0,35					
	c) Expectativas muito altas	A	0,52	0,27	0,35	0,44	0,39	0,25	0,22	0,28					
Processos de grupo	a) Falta de habilidade dos alunos	A	1,64	1,36	1,40	1,47	1,11	1,37	1,34	1,37					
	b) Falta de controle dos alunos e professora	A	0,48	0,35	0,35	0,44	0,33	0,34	0,39	0,36					
	c) Atitudes exteriores à classe: Administração	I	1,24	1,28	0,97	1,34	1,05	1,06	0,89	1,11					
	d) Atitudes exteriores à classe: Pais	I	0,44	0,39	0,30	0,41	0,22	0,43	0,32	0,38					
Número de sujeitos											32	18	228	101	628

TABELA 13

DENSIDADE DE RESPOSTA DAS DECISÕES — QUESTÃO IV

Decisões	Região, Série, Período	G.S.P.	G.S.P.	G.S.P.	I	I	I	I	TOTAL
		3ª D	4ª D	4ª N	3ª D	3ª N	4ª D	4ª N	
①		0,60	0,37	0,43	0,41	0,22	0,38	0,26	0,37
2		0,40	0,32	0,35	0,37	0,28	0,42	0,48	0,39
3		0,32	0,22	0,19	0,19	0,33	0,29	0,36	0,27
④		0,52	0,46	0,46	0,47	0,22	0,25	0,33	0,34
5		0,12	0,10	0,03	0,06	0,06	0,11	0,18	0,11
6		0,40	0,38	0,49	0,37	0,61	0,53	0,55	0,48
⑦		0,56	0,61	0,73	0,62	0,22	0,44	0,47	0,52
8		0,44	0,24	0,19	0,31	0,22	0,23	0,37	0,27
9		0,24	0,21	0,08	0,19	0,33	0,21	0,21	0,21
⑩		0,60	0,57	0,51	0,59	0,72	0,53	0,44	0,54
⑪		0,68	0,69	0,68	0,78	0,50	0,57	0,50	0,62
12		0,08	0,16	0,16	0,09	0,17	0,17	0,23	0,17
⑬		0,56	0,57	0,52	0,72	0,56	0,48	0,56	0,53
14		0,52	0,27	0,38	0,31	0,22	0,30	0,23	0,29
15		0,68	0,51	0,54	0,53	0,39	0,49	0,45	0,50
⑯		0,68	0,66	0,49	0,75	0,61	0,53	0,39	0,56
⑰		0,68	0,74	0,76	0,75	0,67	0,67	0,59	0,69
18		0,12	0,12	0,05	0,06	0,11	0,10	0,14	0,11
19		0,12	0,04	0,11	0,03	0,05	0,08	0,06	0,06
⑳		0,76	0,69	0,59	0,56	0,55	0,60	0,69	0,64
21		0,12	0,05	0,03	0,25	0,17	0,11	0,14	0,10
N		25	187	37	32	18	228	101	628

○ = Decisões adequadas

TABELA 14

DENSIDADES DE RESPOSTA DAS DECISÕES ADEQUADAS E INADEQUADAS POR CATEGORIA —
QUESTÃO IV

Categorias	Região, Série, Período	Adequação	G.S.P. 3ª D		G.S.P. 4ª D		I 3ª N	I 4ª D	I 4ª N	TOTAL
a) Reorganizar as experiências de aprendizagem		A	2,72	2,42	2,19	2,50	1,83	2,09	1,82	2,19
b) Punir os alunos diretamente		I	0,12	0,11	0,05	0,06	0,11	0,10	0,16	0,11
c) Punir os alunos através dos pais		I	0,44	0,47	0,27	0,34	0,55	0,51	0,61	0,49
d) Punir os alunos através da diretora		I	0,12	0,05	0,03	0,56	0,94	0,83	0,91	0,75
e) Estimular a aprendizagem através da recompensa para todos		I	0,12	0,05	0,03	0,25	0,17	0,11	0,14	0,10
f) Estimular a aprendizagem através da recompensa seletiva		A	0,56	0,61	0,73	0,63	0,22	0,44	0,47	0,52
g) Não estabelecer padrão de rendimento com base no grupo		I	0,84	0,55	0,54	0,69	0,50	0,64	0,85	0,65
h) Definir regras de comportamento mais firmes		A	0,24	0,19	0,22	0,19	0,11	0,18	0,19	0,19
i) Definir regras de comportamento mais flexíveis		I	0,44	0,32	0,32	0,34	0,28	0,31	0,27	0,31
j) Analisar comportamento dos alunos		A	0,52	0,44	0,43	0,47	0,22	0,24	0,33	0,35
l) Rever seu próprio comportamento		I	0,24	0,10	0,19	0,16	0,05	0,11	0,18	0,13
		A	0,20	0,12	0,16	0,13	-	0,15	0,15	0,14
		I	0,64	0,27	0,49	0,34	0,28	0,36	0,29	0,33
		A	0,56	0,57	0,32	0,72	0,55	0,48	0,56	0,53
		A	1,28	1,31	1,27	1,31	1,39	1,18	1,04	1,22
Número de sujeitos			25	187	37	32	18	228	101	628

TABELA 15

PORCENTAGENS DE SUJEITOS QUE APRESENTARAM HIPÓTESES CONFLITANTES E/OU POUCAS
HIPÓTESES E/OU DECISÕES INCOMPATIVÉIS — QUESTÃO IV

Categorias	Região, Série, Período	G.S.P. 3 ^a D		G.S.P. 4 ^a D		G.S.P. 4 ^a N		TOTAL
		19%	24%	13%	24%	16%	16%	
1) Hipóteses conflitantes		19%	24%	13%	24%	16%	16%	14%
2) Poucas hipóteses		16%	16%	17%	16%	35%	20%	20%
3) Decisões incompatíveis		47%	56%	42%	56%	40%	45%	42%
Número de sujeitos		32	25	187	25	37	101	628
		18	187	228	18	228	101	628
		11%	24%	10%	11%	21%	11%	14%
		10%	16%	20%	10%	22%	10%	20%
		44%	56%	42%	44%	45%	44%	42%

TABELA 16

DENSIDADE DE RESPOSTA DAS HIPÓTESES E DECISÕES INCOMPATÍVEIS — QUESTÃO IV

Hipóteses	Região, Série, Período	G.S.P.	G.S.P.	G.S.P.	I	I	I	I	TOTAL
		3ª D	4ª D	4ª N	3ª D	3ª N	4ª D	4ª N	
1 x 21		-	0,04	0,33	-	-	0,13	0,24	0,13
9 x 15		-	0,04	-	0,17	-	0,09	0,24	0,10
9 x 21		-	-	-	-	-	-	0,24	0,06
15 x 23		-	0,08	-	-	-	0,09	0,14	0,08
19 x 32		1,00	0,92	0,83	0,83	1,00	0,74	0,33	0,68
21 x 23		-	0,08	-	-	-	0,13	0,05	0,07
N*		6	24	6	6	2	23	21	88

Decisões	Região, Série, Período	G.S.P.	G.S.P.	G.S.P.	I	I	I	I	TOTAL
		3ª D	4ª D	4ª N	3ª D	3ª N	4ª D	4ª N	
1 x 18		0,21	0,14	0,07	0,07	-	0,13	0,09	0,12
4 x 14		0,57	0,37	0,47	0,40	0,25	0,25	0,17	0,31
4 x 19		0,07	0,03	0,20	-	0,13	0,07	0,02	0,05
5 x 13		0,14	0,15	0,07	0,07	-	0,15	0,15	0,14
5 x 14		0,21	0,05	-	0,07	-	0,08	0,07	0,07
5 x 19		0,07	-	-	-	-	0,07	0,02	0,03
7 x 8		0,29	0,19	0,33	0,33	0,13	0,25	0,37	0,26
9 x 13		0,21	0,31	0,20	0,20	0,25	0,33	0,19	0,27
9 x 14		0,29	0,17	0,13	0,13	-	0,19	0,13	0,16
9 x 19		-	0,01	-	0,07	-	0,09	-	0,04
12 x 13		0,07	0,18	0,20	-	0,13	0,19	0,28	0,18
12 x 14		0,14	0,08	0,07	0,07	-	0,17	0,17	0,13
12 x 19		0,07	-	0,07	-	-	0,05	0,02	0,03
13 x 21		0,21	0,04	-	0,13	0,13	0,12	0,19	0,11
14 x 21		0,14	0,03	-	0,07	-	0,06	0,04	0,05
16 x 18		0,14	0,20	0,13	0,13	0,25	0,15	0,15	0,17
18 x 20		0,14	0,14	0,13	0,07	-	0,17	0,22	0,16
19 x 21		-	-	-	-	-	0,01	0,04	0,01
N*		14	78	15	15	8	86	46	262

* Sujeitos que apresentaram hipóteses e/ou decisões incompatíveis.

ANEXO 5

1. CADERNO DE QUESTÕES A

Prezada(o) aluna(o)

Estamos realizando uma pesquisa ampla sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau no Estado de São Paulo, que entre outras coisas, engloba este trabalho para o qual estamos solicitando sua colaboração.

Este caderno de questões descreve algumas situações que se referem ao trabalho de professoras(es) de 1º grau. Como você está se preparando para desempenhar este papel gostaríamos que respondesse atentamente às questões que propomos a seguir. Agradecemos muito seu interesse e boa vontade.

Instrução: Para responder às questões use a folha de resposta.

QUESTÃO I

Os alunos da classe E da 3ª série do 1º grau do Grupo Escolar são na maioria crianças de nível sócio-econômico baixo, de ambos os sexos com idade entre 9 e 10 anos, não apresentam deficiência física ou mental embora sejam, em geral, imaturos e dependentes. Gostam da escola, principalmente das aulas de Educação Física e têm dificuldades de aprendizagem na área de matemática.

Na sala de aula há materiais variados como mural, flanelógrafo, livros de histórias, revistas para recortar, dicionários, tesouras, figuras em cartolina, etc.

Hoje a professora, Dona Salete, programou *iniciar* a aprendizagem de frações durante um período de *uma hora e meia* aproximadamente.

Instruções:

Cada um dos itens abaixo contém a descrição de comportamentos da professora e dos alunos. Escolha os itens que você considera adequados para descrever o desenvolvimento desta aula dentro do tempo previsto e com este tipo de criança. Você deverá escolher somente os itens necessários cuja ocorrência é possível nestas condições. Portanto não é obrigatório usar *todos* os itens e se julgar conveniente poderá *repetir* um ou mais itens.

Na folha de respostas coloque o número do item na seqüência em que você o escolheu. Por exemplo, se

o primeiro item escolhido fosse o número 70, o segundo, o número 63 e o terceiro, o número 90, a resposta seria:

70

63

90

e assim por diante.

1. Depois que todos terminaram de escrever a professora recolhe as folhas.
2. Dona Salete: "Daniel foi ao super-mercado comprar queijo. Sua mãe pediu que trouxesse um pedaço de queijo. Daniel trouxe para casa este pedaço" (mostra a figura em cartolina, da metade de um queijo).
3. A professora entrega para cada criança uma figura de barra de chocolate inteira.
4. "Para representar inteiro nós usamos números racionais e para representar pedaços nós usamos números fracionários. Por exemplo: 5,6 e 1/2, 1/4, 1/8".
5. A professora: "Agora eu vou dividir esta figura em pedaços".
6. A professora mostra a figura da barra de chocolate inteira. "Isto é uma barra de chocolate inteira".
7. Dona Salete: "Então vocês têm duas metades".
8. "Pinte duas metades de queijo".
9. "Pinte uma laranja inteira".
10. A professora entrega para cada criança uma figura de queijo inteiro.
11. "Alguém não entendeu o que é fração?".
12. A professora coloca o outro pedaço da figura no flanelógrafo.
13. Dona Salete escreve na lousa 1/2 e diz: "Isto é uma fração. Peguem seus cadernos e vamos escrever: fração é parte de um todo". Enquanto fala, vai escrevendo na lousa.
14. Paulo: "Fração é parte de um todo".
15. Dona Salete prega no flanelógrafo o pedaço menor de queijo. Logo em seguida coloca o pedaço maior.
16. "Alguém não entendeu o que é fracionar?".
17. "Anita, levante na sua mão uma das metades e vá colocá-la no flanelógrafo".
18. "Paulinho, como você representa o número 2?". Ele vai à lousa e escreve o número dois.
19. "Professora, então este pedaço de queijo é uma fração!" diz Sérgio, levantando na mão um dos pedaços de queijo.

20. Juliana: "Professora, tem dois pedaços iguais".
21. "Pinte quatro oitavos do queijo".
22. "Agora procurem a palavra fração".
23. Joãozinho: "Tem dois pedaços iguais ao de Daniel".
24. Marina, levante na sua mão uma das metades e vá colocá-la no flanelógrafo".
25. Dona Salete: "Pedro foi ao bar comprar uma barra de chocolate para dividir igualmente com seus 7 amigos. Cada menino recebeu este pedaço" (mostra a figura, em cartolina de 1/8 da barra).
26. "Pinte a metade do chocolate".
27. "Agora todos vão procurar no dicionário a palavra fracionar e quem achar primeiro, lê a definição".
28. Ninguém na classe se manifesta.
29. Dona Salete: "Vou representar na lousa a fração correspondente ao pedaço de queijo do Daniel".
30. A professora: "Como a gente pode representar o inteiro?".
31. Rui: "Fracionar é dividir; partir em fração".
32. Pedro: "Um queijo inteiro".
33. Dona Salete escreve na lousa: "Fracionar quer dizer dividir em pedaços. Se eu dividi um queijo em duas partes iguais, parti este queijo pela metade. A representação da metade é 1/2".
34. Dona Salete: "Eu fiquei com dois pedaços. Um maior e outro menor. A representação destes pedaços é 1/4 para o menor e 3/4 para o maior" (escreve as frações na lousa).
35. Dona Salete: "A mãe de Daniel pediu-lhe que fosse à mercearia comprar um pedaço de queijo. Ele trouxe para casa este pedaço" (mostra a figura, em cartolina, de um quarto de queijo).
36. A professora distribuiu uma folha mimeografada com desenhos de queijos, barras de chocolate e laranjas (inteiros e pedaços). Abaixo dos desenhos existe uma pergunta: "Como se chama um pedaço de queijo?".
37. A professora coloca um pedaço da figura no flanelógrafo.
38. Depois que todas as crianças terminaram Dona Salete diz: "Tem uma pergunta para responder".
39. "O que foi escrito na lousa são números racionais. Para representar a metade do queijo usamos números fracionários".
40. "Sílvia, como a gente representa o número 8?". Ela vai até a lousa e escreve o número 8.
41. A professora mostra a figura de um queijo inteiro, dizendo: "Isto é um queijo inteiro".
42. Dona Salete tira a figura que está no flanelógrafo.
43. Dona Salete diz: "O que nós estamos vendo no flanelógrafo?".
44. As crianças cortam a figura com a tesoura.
45. "Pinte um oitavo da barra de chocolate".
46. "Pinte dois quartos do chocolate".
47. "A representação deste pedacinho é 1/8" (escreve na lousa).
48. "Pinte um quarto da laranja".
49. "Agora vocês vão dividir esta barra de chocolate para ficar igualzinha ao pedaço que os amigos de Pedro ganharam".
50. "Agora vocês vão fazer este queijo ficar igualzinho ao pedaço de queijo do Daniel" diz a professora.
51. A professora: "Agora eu vou fazer este queijo ficar igualzinho ao pedaço de queijo do Daniel" (pega a tesoura e corta a figura).
52. "Pinte um chocolate inteiro".
53. "Eu fiquei com dois pedaços iguais. Aqui está metade do queijo" (pega um dos pedaços da figura e mostra aos alunos).

QUESTÃO IV

Para a 3ª série da Escola Experimental os meses de Março e Abril foram confusos. A professora efetiva estava muito doente e uma série de substitutas passou pela classe, até que Dona Regina substituiu-a em caráter permanente. Sua experiência como professora era recente e não muito animadora: havia trabalhado dois anos em classes "difíceis" de 4ª série com crianças de nível sócio-econômico baixo e a maioria proveniente de famílias desorganizadas que exigiam muito esforço para controlar.

Dona Regina achava que os alunos da Escola Experimental seriam mais fáceis de conduzir pois provinham de famílias abastadas e a escola era considerada "inovadora" dando muita autonomia ao professor para desenvolver seu trabalho.

O primeiro dia de aula iniciou-se pacificamente. A professora leu uma estória e as crianças escutaram com interesse e atenção, fazendo movimentos e ruídos normais para a idade. Em seguida Dona Regina iniciou uma atividade chamada "período de planejamento", que estava tentando, pela primeira vez, utilizar com crianças de 3ª série: ela planejaria, junto com as crianças, atividades para serem executadas em dias posteriores de tal forma que os alunos pudessem expressar livremente suas idéias e serem levados em consideração. Certos conteúdos básicos do currículo seriam incluídos neste planejamento sendo que os alunos decidiriam como trabalhar com aqueles conteúdos e programariam atividades adicionais além das propostas no currículo.

Neste momento, o dia que havia começado tão bem virou uma "bagunça": as crianças, falando todas ao mesmo tempo, discutiam desordenadamente e sem objetivo. Reinava barulho e confusão. Quando o barulho sufocava a voz de Dona Regina, ela parava de falar até as coisas se acalmarem um pouco.

Uma vez tentou assumir o controle dizendo: "Esta classe não está um pouco barulhenta? Como podemos

ouvir as idéias dos outros?”. Uma voz de criança, suficientemente alta para que todos ouvissem, murmurou: “Quem quer ouvir?” provocando uma onda de gargalhadas quase histéricas.

No fim do dia, a professora estava com os nervos em frangalhos mas procurava justificar o acontecido dizendo para si mesma: “Isto aconteceu somente porque estão desorientados por terem tido tantas substitutas”.

Mas o fato repetia-se todos os dias. No início da aula tudo corria bem mas a classe não conseguia produzir durante o “período de planejamento” e o resto do dia ficava transtornado. A maioria das crianças esforçava-se cada vez mais para fazer “gracinhas”, entre si e da professora. Poucos eram capazes de permanecer trabalhando no meio do tumulto e um número surpreendente de alunos aparentemente bem ajustados participava das brincadeiras.

Algumas vezes Dona Regina ignorava a maior parte dos maus comportamentos, resignando-se a aceitar toda e qualquer forma de travessura. Outras vezes irritava-se com o mais leve sinal de barulho, movimentação ou desobediência.

Dona Regina estava muito preocupada com o hábito das crianças sugerirem muitas coisas para fazer e depois mudarem seus planos dia por dia de tal forma que não tinham oportunidade de ter uma continuidade no desenvolvimento de suas idéias.

Os tópicos eram discutidos e planejados pela metade. Normalmente o trabalho num projeto começava com entusiasmo mas num dia ou dois os alunos perdiam o interesse. Em seguida, abandonavam completamente esta atividade e iniciavam outro projeto.

Depois da professora ter discutido suas dificuldades com a diretora, esta passou a intervir com frequência.

Tentava acalmar a classe, compadecia-se da professora frente aos alunos e ameaçava, em termos vagos, tomar medidas drásticas. Após suas intervenções as crianças ficavam ainda mais agitadas e desorientadas

Uma ocasião Dona Regina tentou mandar quatro meninos para a sala da diretora que os trouxe de volta explicando que não havia lugar para ficarem e pedindo-lhe que os tolerasse. No mesmo dia a professora chamou a mãe de um dos meninos para uma entrevista. A mãe frisou-lhe que ela era a professora e responsável por André durante o período escolar, acrescentando: “Meninos são meninos”. Sua única sugestão foi que a professora desse uns tapas em André se ele persistisse no mau comportamento.

A medida que a situação tornava-se dia a dia mais intolerável, Dona Regina encontrou uma fonte de satisfação em Laura, uma menina dócil, inteligente que estava fazendo progressos notáveis. Pensando motivar os outros a seguir o exemplo de Laura, colocou seus

trabalhos no mural da classe. Mas, ao invés de tornar-se um objeto de emulação, Laura passou a ser motivo de gozação como “a queridinha da professora”.

No final do semestre a classe ficou muito envolvida em planejar um acampamento de três dias para estudar a natureza. Estavam entusiasmadíssimos com a idéia: Dona Regina deixou que discutissem o plano durante vários dias e anunciou posteriormente que um acampamento estava fora de cogitação.

A reação foi imediata e furiosa, tornando a classe completamente incontrolável. A professora perdeu a paciência e agarrou André, um dos meninos mais barulhentos, sacudindo-o violentamente aos gritos enquanto o resto da classe caía num silêncio mortal. Mais calma, pediu desculpas ao grupo e retirou-se da sala.

INSTRUÇÕES:

- 1) *A seguir são apresentados vários itens com explicações para o que estava acontecendo na classe de Dona Regina. Leia cuidadosamente todos os itens e selecione a(s) explicação(ões) que você considera mais adequada(s) escrevendo o número correspondente na folha de resposta.*
1. Os alunos não toleravam as regras de trabalho muito rígidas para a 3ª série.
2. A professora não tinha habilidade para dirigir e estruturar a experiência de grupo e a situação de aprendizagem.
3. Os alunos da 3ª série eram muito imaturos e não tinham habilidade para fazer planejamento sem uma direção clara e firme da professora.
4. A professora reprimia muito a atividade física (movimentação e barulho) dos alunos.
5. Os alunos não tinham aprendido a cooperar e trabalhar juntos em grupo.
6. As atitudes dos pais davam suporte para o mau comportamento dos alunos.
7. A professora expressava seu favoritismo de forma muito flagrante.
8. A professora exigia que todas as crianças trabalhassem da mesma forma e no mesmo ritmo.
9. A professora impunha limites de tempo muito rígidos para os trabalhos.
10. A professora era incapaz de levar as crianças a aceitar ou mesmo reconhecer suas responsabilidades em levar a cabo um projeto.
11. A concepção que a professora tinha de seu papel não era adequada para responder às dificuldades de ajustamento de André.
12. A inadequação das atividades de classe provocavam antagonismo nos alunos.

13. Como a professora não tinha uma percepção clara de seu papel, aceitava maus comportamentos e a classe sentia sua inadequação.
 14. O problema básico dos alunos era o número de professoras substitutas que tiveram.
 15. As regras da professora variavam de dia para dia, criança para criança e situação para situação.
 16. Os alunos eram sensíveis à insegurança da professora e testavam sua autoridade.
 17. A professora revelava sua insegurança pela falta de habilidade em dirigir uma situação de planejamento.
 18. A ausência de atitudes drásticas do Diretor em relação aos alunos incentivava-os a continuar a "bagunça".
 19. O programa não era suficientemente estimulante para as crianças.
 20. Os alunos ficavam confusos com as vacilações da professora.
 21. A professora, às vezes, era muito restritiva mas a maior parte do tempo seus regulamentos eram definidos de forma vaga e não eram colocados em vigor.
 22. Não havia consistência entre as decisões da professora e as decisões da administração.
 23. Havia um conjunto de regras de trabalho estabelecidas com clareza e consistência mas muito rígidas para os alunos.
 24. A professora tratava os alunos com parcialidade.
 25. A professora era muito impessoal, sua comunicação social era muito formal e restritiva.
 26. Para os alunos a situação de aprendizagem não tinha objetivos claramente definidos.
 27. As atitudes da diretora provocavam o desgaste da autoridade do professor.
 28. Havia conflito entre os valores da professora e os das crianças.
 29. O grupo de alunos não funcionava em nível eficiente.
 30. As críticas aos seus comportamentos fazia com que se tornassem mais incontroláveis.
 31. As atitudes da diretora ao invés de ajudar, criavam mais confusão.
 32. A professora tinha expectativas muito altas e irrealistas em relação aos alunos desta idade.
 33. Os alunos não conseguiam encontrar consistência nas suas relações pessoais com a professora.
- 2) *Abaixo estão descritas decisões que Dona Regina poderia tomar em relação à classe. Leia cuidadosamente todos os itens e selecione a(s) decisão(ões)*

que você considera mais adequada(s) escrevendo o número correspondente na folha de respostas.

1. Interromper o "período de planejamento" durante algum tempo.
2. Escolher todos os dias os trabalhos de alunos mais aplicados para colocar no mural a fim de incentivar a produtividade dos outros.
3. Chamar a mãe de André para uma entrevista e preveni-la de que o menino poderá ser eliminado da escola se não mudar seu comportamento.
4. Estabelecer claramente para os alunos que grau de movimentação e ruído seria tolerado.
5. Suspender os alunos piores durante alguns dias.
6. Convocar os pais para uma reunião e dizer que os filhos correm o risco de ficar reprovados se não trabalharem em classe.
7. Programar uma saída de um dia para estudar a natureza.
8. Prometer levar os alunos "melhores" para fazer um estudo da natureza fora da escola.
9. Dizer que não serão aprovados se não trabalharem.
10. Discutir suas atitudes com o diretor, orientador, ou pessoa de sua confiança.
11. Trabalhar em grupo com uma atividade mais dirigida e em períodos curtos.
12. Restabelecer a ordem na classe através de um severo programa de atividades para nota.
13. Conversar com a classe sobre as razões de seu comportamento de "bagunça".
14. Estabelecer regras de trabalho mais flexíveis e ser mais tolerante em relação a elas.
15. Respeitar o ritmo de trabalho de cada criança.
16. No "planejamento", ao invés de deixar tudo para "livre escolha", oferecer alternativas prontas para serem escolhidas.
17. Analisar seu próprio comportamento em sala de aula, face ao ocorrido, e detectar onde e como falhou ao propor a atividade e ao tentar desenvolvê-la.
18. Suspender definitivamente a nova atividade, e não mais permitir a participação dos alunos através de sugestões e escolha de atividades.
19. Deixar os alunos se movimentarem mais livremente e fazerem mais barulho uma vez que é impossível exigir mais controle de crianças desta idade.
20. Propor um trabalho dirigido individual, simples, para levantamento dos interesses das crianças e de suas sugestões para as atividades.
21. Pedir à diretora que fique na classe por um período de tempo para impor respeito e a calma voltar.

II. CADERNO DE QUESTÕES B

Prezada(o) aluna(o)

Estamos realizando uma pesquisa ampla sobre os cursos de formação de professores a nível de 2º grau no Estado de São Paulo, que entre outras coisas, engloba este trabalho para o qual estamos solicitando sua colaboração.

Este caderno de questões descreve algumas situações que se referem ao trabalho de professoras(es) de 1º grau. Como você está se preparando para desempenhar este papel gostaríamos que respondesse atentamente às questões que propomos a seguir. Agradecemos muito seu interesse e boa vontade.

Instrução: Para responder às questões use a folha de resposta.

QUESTÃO II

Nenhum dos alunos de uma 1ª série do 1º grau do Grupo Escolar frequentou a pré-escola. Sua idade varia entre 7 e 8 anos. Alguns alunos são de nível sócio-econômico médio. Não apresentam deficiência física ou mental visível, possuindo boa discriminação visual e auditiva e boa coordenação motora. São capazes de compreender textos simples, escrever palavras e orações sem modelo e realizar operações matemáticas de audição e subtração.

Outros alunos são de nível sócio-econômico médio e baixo, não são portadores de deficiência física ou mental visível embora apresentem imaturidade geral. Têm certas dificuldades de discriminação visual e auditiva (por exemplo, na identificação de semelhanças e diferenças entre letras e sílabas) e de coordenação motora (por exemplo, ao escrever letras ou palavras obedecendo limites). Demonstram dificuldade em realizar operações matemáticas simples com um algarismo.

Os alunos restantes são de nível sócio-econômico baixo com problemas de desnutrição. Todos apresentam problemas motores (por exemplo, não conseguem copiar modelos apresentados, próximos ou da lousa), problemas de discriminação visual (por exemplo, na percepção de semelhanças e diferenças de tamanho, cor e forma, e percepção de detalhes de figuras) e problemas de discriminação auditiva (por exemplo, na identificação de diferenças de sons não vocais). São desinteressados e a maioria tem problemas de desorganização familiar.

A professora está desenvolvendo a programação do mês de junho.

Instruções:

Para responder à questão considere os alunos descritos em primeiro lugar como grupo A, aqueles des-

critos em segundo lugar como grupo B e os outros como grupo C.

Cada um dos itens abaixo descreve uma atividade para ser desenvolvida em classe.

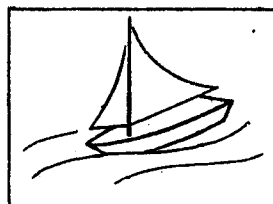
Leia cuidadosamente todos os itens e depois selecione cinco atividades que você considera mais adequadas para a professora desenvolver com cada grupo de alunos nesta época do ano (*junho*) colocando o número correspondente na folha de resposta.

1. Passe para o plural:

A menina vai ao cinema.

O leão é feroz.

2. Faça uma oração olhando a figura

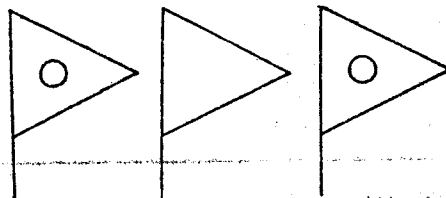
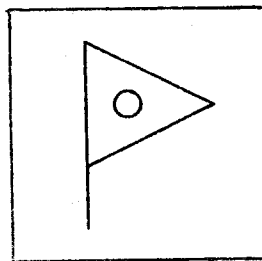


3. Forme palavras com:

ba

ca

4. Pinte as bandeirinhas iguais ao modelo.



5. Complete a série

1 ... 3 4 ... 6 7 8 9 10.

6. Você conhece a Cecília?

Ela é uma menina que mora no centro da cidade.
Cecília gosta de cinema, parques e de bala de chocolate

Tem um gatinho de pelo branco e macio.
Todos os dias lava o gatinho na bacia de prata.
Como Cecília é bondosa!

Exercícios:

a. Assinale o certo

— A menina se chama:

..... Ceci Cecília Cacilda

— Ela mora:

.... na fazenda na vila na cidade

— Cecília gosta de:

..... cebola e bala de coco.

..... cevada e bala de leite.

..... cinema, parques e bala de chocolate.

b. Ligue o certo:

— Cecília é uma

menina
moça
mulher

— Ela é

ruim
bondosa
gorda

— Cecília lava o gatinho na bacia de

ouro
alumínio
prata

— O pelo do gatinho é

verde e áspero
branco e áspero
branco e macio

c. Responda:

— Como é Cecília?

— O que Cecília faz todos os dias?

— Como é o pelo do gatinho?

— Dê um título para a estória.

7. Coloque o nome das figuras:





8. Ligue os pares:

vaca	gato
égua	boi
gata	cavalo

9. Problemas:

1. Num pomar havia 3 dúzias de jaboticabeiras, 12 de laranjeiras. Cortaram 16 pés. Quantos restaram?



2. Paulo tem 2 caixas de bombons; cada uma contém 8 bombons. Quantos bombons as 2 caixas terão?

10. Problemas:

1. Mamãe comprou 10 ovos. Usou 4. Quantos ovos sobraram?

2. Papai trouxe 32 rosas, 12 cravos e 3 margaridas. Quantas flores papai trouxe?

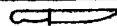
11. Sentença matemática:

 e  são _____
_____ + _____ = _____

12. "Todos sentados e atentos". Tocar um sininho, jogar um lápis na mesa, jogar uma chave no chão. Depois, pedir às crianças, uma de cada vez, que fiquem de costas para a professora e fazer ruídos com os objetos, um de cada vez, perguntando. "Paulo, que objeto foi usado para fazer esse ruído?"

13. Complete as orações:

A _____ é do pai de Fábio.



Paulo tem um _____



14. Complete a oração:

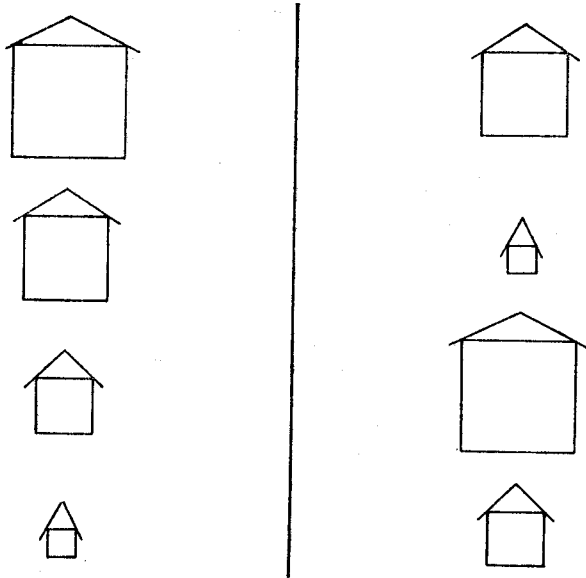
O _____ nada.



15. Copie uma folha.

llll

16. Ligue as casas do mesmo tamanho.



17. Forme orações usando as seguintes palavras:

pasto campo lago animal

18. O dobro de

10 é
20 é

19. Ligue as palavras iguais

casa	bola
bota	casa
bola	capa
capa	bota

20. Vovô tem uma vaca bonita.

Ela é a Violeta.

— Como Violeta é boa! Ela dá leite todos os dias.
Você gosta da Violeta?

Responda as questões:

1) De quem é a vaca?

R.

2) Como ela se chama?

R.

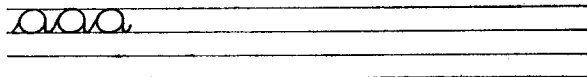
3) Complete:

A Violeta é uma
Dá leite todos

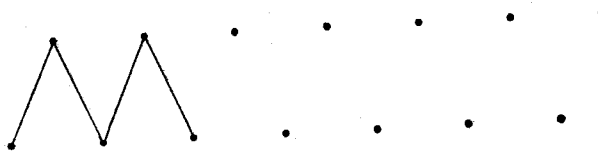
4) Ligue:

Violeta dá	leite
	guaraná
	café
A vaca é de	titio
	vovô
	papai

21. Siga o modelo.



22. Complete, seguindo o modelo



23. dobro de:

2 é
4 é

24. Complete as palavras.

pe.....ca
pi.....ca

25. Complete as séries:

2 4 6 8
13 16 19 22

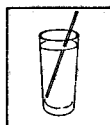
26. Passe para o plural:

rato

A menina viu dois

27. Marque a figura que completa a sentença.

O menino vai junto com a limonada assim como
as flores vão junto com



28. Forme orações com a palavra: *papai*

29. Decomponha o número:

132centenadezenaunidades.

QUESTAO III

João tem 10 anos e está na 4ª série. Diz que não gosta de ler e precisa ser muito incentivado para iniciar atividades relacionadas com a leitura. A professora está preocupada com a seguinte questão: Por que João procura evitar as atividades de leitura tão freqüente e persistentemente? Examinando a pasta de João, do fichário dos alunos encontrou as seguintes informações:

1ª série

Março — Constituição familiar: Pai: C.M. com 31 anos; Mãe: T.M. com 29 anos; Cláudia com 9 anos; João com 7 anos; André com 5 anos.

Abril — Na reunião de pais Dona T. deu as seguintes informações: Moram num apartamento de 2 quartos, sala, cozinha e banheiro. A família não tem empregada.

A mãe preocupa-se muito com a limpeza e ordem da casa. Há rádio e toca-discos com uma coleção de bons discos, inclusive clássicos.

Há geladeira, televisão e liquidificador. Não possuem carro mas usam a perua que o Sr. C. tem para trabalhar. O Sr. C. é proprietário de uma pequena loja de forração de móveis.

Dona T. faz a roupa das crianças. Parece inteligente e usa uma linguagem adequada para se expressar; procura ensinar os filhos falarem corretamente. Ela se preocupa com João para que venha à escola sempre limpo e asseado.

Maio — É tão pequeno que pode usar as roupas de seu irmão menor.

Agosto — *Teste Sociométrico:*

Escolhido por 5 meninos, rejeitado por 2 meninos.

Escolheu 3 meninos, nenhum dos quais o escolheu.

Rejeitou 3 meninos, nenhum dos quais o escolheu ou rejeitou.

— *Comentário da professora:* Parece que todas as crianças gostam de João. Frequentemente é escolhido para entrar nos jogos e brincadeiras. Ele prefere brincar com meninas.

Dezembro — Gosta de ler. Lê muito lentamente. Gosta de ouvir estórias e poesias. Participa de discussões. É caprichoso no trabalho. Gosta de trabalhos com crayons e tintas. É lento e cauteloso em todos os trabalhos.

2ª série

Março — É a criança menor da classe.

Abril — João contou que seus pais compraram um carro e telefone.

Maio — Se João atrasa-se um pouco para chegar em casa, sua mãe chama seus colegas para saber onde ele está. Se não consegue encontrá-lo fica muito nervosa.

Agosto — *Teste Sociométrico:*

Escolhido por seis meninos, não sofreu nenhuma rejeição.

Escolheu 3 meninos e não rejeitou ninguém.

Um dos meninos que o escolheu também o havia escolhido na 1ª série, outro que o escolheu tinha sido escolhido por ele na 1ª série e outro havia sido rejeitado por ele na 1ª série.

— *Comentário da professora:* Todos parecem gostar de João. Ele recebeu o segundo maior número de escolhas entre meninos. Ele diz "Inês é minha namorada" e escolheu-a no teste mas ela não o escolheu. Este ano ele começou a brincar com meninos.

Dezembro — Parece gostar de ler e esforça-se muito. Fez alguns progressos. Teve dificuldade em manter-se concentrado nas aulas de leitura durante o último bimestre do ano. Está fazendo progressos satisfatórios em matemática, participa das discussões. Tem boas idéias. Expressa-se bem oralmente. Aprecia muito as atividades de música e demonstra habilidade em ritmos. Expressa-se bem em pinturas e modelagem com barro, permanecendo concentrado nestas atividades. Geralmente é lento e esmerado, esforçando-se muito em todos os trabalhos e é capaz de acabar as tarefas propostas.

3ª série

Março — É a criança menor da classe.

Abril — Entrevista com a mãe na reunião de pais: Dona T. parece ser uma ótima dona de casa e disse que procuram dar uma boa educação aos filhos.

Preocupam-se em ter em casa enciclopédias, revistas e livros para crianças.

Dona T. controla João para que estude todos os dias. Ela lhe recomenda que vá direto para a casa ao sair da escola, porque não quer que fique em casa de

9
outras crianças para brincar. Ela disse que estava "em cima dele todo o tempo para que se alimente bem e com frequência porque está pouco desenvolvido para a idade".

A família de João parece muito unida. O Sr. C. joga bola com os meninos. Sempre passeiam juntos nos fins de semana e feriados.

Abril — Não se sai bem em leitura quando deve ler para o grupo. Tem dificuldade em iniciar a atividade de leitura, focalizando sua atenção em outras coisas. Diz "eu levo o livro para casa e leio lá".

Junho — Lê muito lentamente. Consegue concentrar-se por pouco tempo. Compreende o que lê. Não gosta de permanecer concentrado o tempo necessário para ler o que poderia.

Sua habilidade para ler prejudica-o quando tenta fazer problemas de matemática embora faça esforços para permanecer atento. Fez muitos progressos na comunicação oral.

Gosta muito de cantar, de trabalhos de ciências, tintas e barro. Muito esforçado mas lento em tudo.

Agosto — *Teste Sociométrico:*
Escolhido por um menino e 3 meninas. Rejeitado por 3 meninos. João escolheu 2 meninos e uma menina e rejeitou 3 meninos. Um menino e a menina também o escolheram. Estas foram as primeiras escolhas mútuas. Um dos meninos que ele havia rejeitado também o rejeitou — foi a primeira rejeição mútua.

— *Comentário da professora:* Ele muitas vezes procura Marília para ajudá-lo. Ele rejeitou-a na 1ª série mas se escolheram mutuamente este ano.

Agosto — *Entrevista com a mãe:*
Sua primeira frase foi "como está o João na escola?". Disse-lhe que mostrava progressos na matemática e em artes e que se esforçava muito nestas duas áreas trabalhando com interesse e atenção. Ela disse: "Mas sua leitura? Ele não sabe ler. Eu sempre lhe digo que nunca será alguém na vida se não aprender a ler direito. A gente precisa saber ler antes de poder fazer qualquer coisa".

Eu disse-lhe que João fazia tudo que podia para escapar da leitura. Ele inventava todas as desculpas imagináveis. Perguntei: "O que a senhora acha que se pode fazer para interessá-lo na leitura?".

Senti que a mãe talvez o tenha pressionado muito e este poderia ser um dos

fatores que lhe provocou uma aversão à leitura.

Ela não tinha nada para sugerir e eu propus que iríamos aguardar mais algum tempo para ver se poderíamos encontrar uma solução.

Dezembro — Lê mal e não pratica leitura suficientemente para progredir como poderia. Tem dificuldade em concentrar-se para ler. Gosta muito de matemática onde seu rendimento é bastante satisfatório. Participa de atividades de ciências e artes com muito interesse e é capaz de permanecer atento durante o tempo necessário para a realização da atividade.

4ª série

Março — João brincou durante todo o período ao invés de fazer seu trabalho de leitura. Conseqüentemente, na hora do recreio disse-lhe que teria que ficar na classe para fazê-lo. Quando saiu da sala por alguns minutos, fugiu da sala e foi jogar bola.

Março — É a criança menor da classe.

Abril — João contou que a família mudou-se para uma casa com três dormitórios, jardim e quintal. Agora tem uma empregada para ajudar a mãe.

O Sr. C. vendeu seu negócio e agora trabalha para uma grande firma de fabricação de móveis.

Abril — *Composição*

MINHA FAMÍLIA

Nós somos cinco. Meu irmão, André, tem cabelos loiros e olhos azuis.

Tem oito anos e está na 2ª série. Não é velho como eu mas é muito maior. É mais alto e pesa mais.

O nome de minha irmã é Cláudia. Tem doze anos e está na 6ª série. Tem cabelos castanhos e olhos azuis. Mamãe tem cabelos castanhos e olhos azuis. Ela tem trinta e dois anos e papai tem trinta e quatro. Ele tem cabelos loiros e olhos azuis. Ele disse que era pequeno como eu quando era um menino. Ele disse que quando ele começou a crescer, cresceu mesmo. Mamãe diz que eu vou ser como papai.

Maio — Ontem na saída da escola João foi jogar bola com meninos "de rua" e acabaram quebrando a vidraça de uma casa. A dona da casa veio queixar-se na escola. A noite a mãe de João telefonou para a casa da diretora pedindo-lhe que impedisse os colegas de arrelhiar o menino na escola, no dia seguinte. Disse-lhe também que me

- avisasse e pediu que eu não deixasse João sair da classe até que sua irmã viesse buscá-lo.
- Hoje, mesmo sabendo que sua mãe havia dito que esperasse por Cláudia, ele foi embora sozinho.
- Quando Cláudia chegou disse, "Mamãe vai castigar João por isso; eu não sei porque João faz essas coisas".
- Maio — Hoje fiquei na porta da classe na hora da saída.
- Quando João aproximou-se disse-lhe, "João espere um pouco". Depois que as outras crianças saíram lembrei-lhe o desejo de sua mãe. Ele falou: "Não sei porque tenho de esperar, eu não quero", e começou a chorar. Não falou mais nada e ficou aguardando a irmã chegar.
- Maio — João esperou sempre por sua irmã, durante duas semanas. Entretanto esta manhã informou-me que Cláudia não tinha vindo à escola e que ele voltaria para casa com seu irmão menor.
- Maio — Durante o recreio percebi que João não estava no pátio e algumas crianças me disseram que ele estava na classe.
- Quando cheguei lá, João estava com os olhos vermelhos. Perguntei o que havia acontecido e ele disse-me que Pedro tinha lhe dado uma bofetada. "Porque ele fez isso?". "Não sei". Quando perguntei a Pedro ele respondeu: "João me disse um palavrão". João respondeu: "Eu não disse", abaixando a cabeça, começou a chorar.
- Pedro chamou Maria e Paula e elas confirmaram o que ele havia dito. Falei para João que ao invés de dirigir-se a Pedro como "seu filho da p..." o chamasse pelo nome. Ele sacudiu os ombros e sentou-se na escada com o rosto entre as mãos, recusando-se a voltar para o pátio. Depois entrou novamente na sala e foi modelar barro.
- Junho — João ficou ao meu lado quase todo o tempo.
- Logo que chegou na classe veio pedir-me um lápis que tinha sido distribuído na escola como propaganda. Ficou perto de minha cadeira quando eu recolhi dinheiro para comprar livros de leitura. Sentou-se perto de mim quando o grupo fazia uma discussão em ciências. Pediu-me para ficar perto de mim mexendo na vitrola enquanto a classe estava cantando. Ficou nas costas de minha cadeira enquanto eu lia para a classe um capítulo do livro de estórias.

- Isto é muito típico do comportamento de João.
- Agosto — *Teste Sociométrico:*
Escolhido por dois meninos, rejeitado por um menino e uma menina.
João escolheu 3 meninos e não rejeitou ninguém. Não houve escolhas mútuas com João.
- *Comentário da professora:* Um dos meninos que escolheu chora muito. Os três meninos que João escolheu são bons jogadores de basquete mas nenhum deles o escolheu. O menino que o rejeitou é o mais maduro da classe. Ele disse que rejeitou João "por que ele age como um bebê".
- Outubro — Entrevista com a mãe durante a reunião de pais.
- Ela perguntou ansiosamente: "Como está João?". Mas antes que eu pudesse responder ela continuou. "Eu sei que ele não vai bem. Ele não é como os irmãos. Ele não tem nenhum problema Quem não conhece não imagina que eles possam ser parentes. Eu realmente não sei qual é o problema com ele".
- Ela continuou "Eu sempre tenho de repetir várias vezes para ele fazer a mesma coisa. Outro dia de manhã perguntei quatro vezes se ele havia escovado seus dentes" e ele disse "Não mamãe, eu estava fazendo isto e aquilo mas irei já". É sempre assim todo o tempo. Eu sei o que significa isto na escola mas não sei o que fazer a respeito. Já tentei tudo o que sabia".
- Durante a conversa ela movimentava-se muito na cadeira, piscava os olhos e mexia as mãos constantemente.
- "Como a senhora se sente agora em relação ao tamanho de João?". "Nós estávamos falando isso outro dia. Eu disse para ele que preferia que fosse magro como o pai ao invés de grande e gordo como o tio. E ele respondeu: Oh, eu também acho. Tentei ajudá-lo".
- "Bem, provavelmente ele sente mais do que diz", repliquei. "Acho que por causa de seu tamanho está sempre lutando para ter um lugar".
- Então a mãe disse: "Fiquei tão contente porque ele entrou no time de futebol da classe a despeito de seu tamanho. A senhora sabe que ele não é bom em esportes e eu tenho muitas esperanças que jogar na equipe o ajudará a andar junto com os outros. Ele tem um temperamento... Faço questão de que Cláudia também assista aos jogos no período da tarde assim João pode voltar com ela para

casa. A senhora sabe, Cláudia é só dezoito meses mais velha que João mas sabe se conduzir. João não merece tanta confiança como ela. Ele não compreende as coisas como os irmãos. Todos eles tiveram boas professoras — eu sei que não é isso. Eu nunca tive problema na escola e consegui me formar no ginásio X". Perguntei: O Sr. C. também formou-se no ginásio X?. "Não, ele não acabou o ginásio".

Eu tive uma chance para dizer, "João gosta de matemática". Mas ela voltou à carga com, "Sim ele gosta mas ele negligencia a leitura para fazer isto. E a senhora sabe que ele não pode resolver problemas. Ele não consegue lê-los. Embora eu o faça ler em voz alta, não entende o que leu. Quando ele está respondendo questões sobre a leitura eu nunca lhe digo as respostas mas tento ajudá-lo a encontrar por si mesmo. Faço-o ler todas as tardes mas ele lê tão lentamente que leva mais ou menos uma hora para acabar algumas páginas. Eu não sei como ele tem passado de ano. Com certeza ele não está preparado para a 5ª série. Ele pensa que pode passar de ano quer trabalhe ou não".

Comentei: "Sim, eu acho que ele não está amadurecido em muitos aspectos — em hábitos de estudo, em conteúdo, no relacionamento com meninos e meninas, em interesses, e assim por diante".

Como o assunto João estava agora encerrado ela começou a falar sobre a casa, mostrando-se orgulhosa de terem comprado uma casa maior mas também descontente porque ainda não tinham podido trocar os móveis que já estavam sujos e gastos.

Dona T. disse: "Estou envergonhada com o interior da casa mas nós ainda estamos pagando prestações e precisamos ir melhorando aos poucos. Nós recém-acabamos a parte externa. É muito duro pagar contas e sustentar três crianças".

Instruções:

1) *A professora levantou as seguintes hipóteses para explicar o comportamento de João. Leia com atenção todas as hipóteses. Depois selecione aquela(s) que você considera mais plausível(is) em função das informações que a professora encontrou na pasta de João.*

1. João é muito teimoso e não quer trabalhar a não ser que seja forçado a fazê-lo.
2. A mãe de João insistiu tanto para que aprendesse a ler que ele acabou detestando a leitura.

3. Os pais de João exercem uma pressão constante e excessiva sobre ele para ir bem na escola por causa da grande preocupação que têm em "subir na vida".
4. João é muito dispersivo.
5. João não tem motivação para a leitura, uma vez que ninguém lê em sua casa.
6. João não é suficientemente inteligente para aprender a ler.
7. João é rejeitado pelas outras crianças; ele evita ler porque não quer que os outros o vejam falhar.
8. João é rejeitado pelos colegas e acha que uma forma de chamar a atenção das outras crianças é resistir à insistência da professora para que trabalhe nas aulas de leitura.
9. João sente que seus irmãos são preferidos e têm mais atenção e aprovação em casa. Não ler é uma forma de chamar a atenção dos pais.
10. João sente que não cresce como as outras crianças e que há algum problema com ele que o impede de ler.
11. João tem tanta energia para gastar que não consegue manter-se concentrado o tempo necessário para desenvolver sua habilidade de leitura.
12. João acha insuportável seu sentimento de inferioridade e aprendeu a proteger-se não fazendo tarefas nas quais percebe a probabilidade de fracassar.
13. João gosta de chamar atenção dos adultos e como não tem outras formas de fazê-lo na escola e em casa ele joga com sua falta de interesse na leitura.
14. João sabe que os adultos dão muito valor à leitura e ele quer tanto agradá-los que entra em pânico sempre que começa a ler.
15. João sente que não é como as outras crianças. Acha-se inferior por causa de seu crescimento lento, rejeição de sua mãe, comparações desfavoráveis com seus irmãos, dificuldade em se integrar com os colegas e dificuldade nas atividades de leitura, mesmo quando se esforça.
16. João não tem caráter. É mal-comportado e não se disciplina para aprender a ler porque não foi suficientemente punido.
17. João está emocionalmente preocupado com seu crescimento lento e tem dificuldades em concentrar-se na tarefa de leitura.
18. João está emocionalmente preocupado com falta de amor e aceitação em casa e encontra dificuldade em concentrar-se nas tarefas.
19. Por gostar de matemática acha que a leitura não é importante e é até dispensável.
20. João fracassou durante tanto tempo em leitura que agora está desencorajado e não quer tentar para não sofrer novo fracasso.
21. Ler não é importante para João porque pode fazer todas as coisas que realmente gosta sem ler — jogar bola, brincar, modelar, ouvir música, etc.
22. João tem problema de visão que torna muito difícil a leitura.

23. João necessita muito de alguns sucessos para compensar seu fracasso na leitura. Portanto trabalha em matemática e artes em vez de leitura sempre que pode fugir dela.
 24. João é tão supervisionado em casa que adquiriu o hábito de não fazer nenhuma tarefa até que lhe seja dito muitas vezes para fazê-lo ou até que um adulto o force a trabalhar.
 25. As professoras anteriores não se preocuparam com as dificuldades de João, não exigindo que ele trabalhasse nas atividades de leitura e ele agora acha que pode fazer o mesmo.
 26. João está tão desejoso de ganhar atenção e afeição dos adultos na escola que gasta mais esforço nisto do que nas tarefas de aprendizagem.
- 2) *Abaixo estão descritas algumas decisões que a professora poderá tomar para tentar resolver o problema de João. Escolha aquela(s) que você considerava mais adequada(s) de acordo com a(s) hipótese(s) que você já selecionou.*
1. Sugerir aos pais de João que tenham em casa livros de leitura, revistas, jornais para estimulá-lo.
 2. Dar ajuda concreta para iniciar tarefas específicas e limitadas, especialmente em leitura.
 3. Pedir aos pais de João que controlem mais as suas tarefas da escola em casa.
 4. Dizer a João que ele precisa esforçar-se mais para passar de ano.
 5. Dar responsabilidade e papéis na rotina diária da classe (manejar mimeógrafo, buscar material na biblioteca, buscar giz, levar recados para a diretora, etc.).
 6. Dar a João elogios mais diretos sempre que ele completar uma tarefa ou fizer alguma coisa razoavelmente bem (jogar, fazer belos trabalhos em argila, resolver problemas de matemática, etc.).
 7. Ter paciência com a lentidão e cautela de João.
 8. Fazer João perceber que ele está querendo chamar a atenção e que não tem idade para fazê-lo desta forma.
 9. Utilizar o interesse de João em música, artes e ciências como base para atividades em que possa ser bem sucedido e que lhe dêem oportunidade para lidar com as tensões emocionais.
 10. Ter uma conversa com João sobre seu crescimento, mostrando que é natural para alguns meninos crescer lentamente e que eles têm um corpo tão sadio quanto os que crescem muito rápido ou tem crescimento médio.
 11. Programar tarefas extras em leitura para fazer em casa sob a supervisão da mãe.
 12. Encorajar João a continuar no time de futebol da escola nas férias e no próximo ano.
 13. Todos os dias, na aula de leitura, exigir que João leia em voz alta para os colegas.
 14. Não se preocupar mais com o problema de leitura de João e esperar que ele mesmo resolva esforçar-se para melhorar.
 15. Tentar fazer com que a mãe não faça pressão sobre ele e lhe dê mais oportunidades de auto-direção.
 16. Não reter João na 4ª série no próximo ano para que ele não fique ainda mais atrasado em relação aos colegas.
 17. Tentar falar com o pai de João e levá-lo a perceber as coisas positivas que faz.
 18. Tentar fazer com que o pai de João arrume coisas para fazer ou lugares para ir sozinho com João durante a semana, mesmo que seja em conexão com seu trabalho.
 19. Dizer a João que vai continuar participando do time de futebol se fizer progressos em leitura.
 20. Não permitir que João se envolva em tarefas de rotina da classe e ocupe a maior parte do tempo em recuperar sua leitura.
 21. Estimulá-lo para que mostre aos pais as tarefas realizadas com êxito.
 22. Levá-lo nas classes de 2ª série para mostrar-lhe como crianças desta idade já sabem ler.
 23. Apresentar à diretora seu plano em relação a João para ouvir suas sugestões, críticas e ajuda.
 24. Dizer aos pais de João que não lhe permitam fazer passeios no fim de semana se ele não tiver apresentado todas as tarefas que a professora pedir.
 25. Reter João na 4ª série no próximo ano a fim de dar-lhe tempo de se igualar aos colegas em maturidade física, maturidade social e aprendizagem escolar.
 26. Sugerir à mãe que restrinja o tempo que João ocupa no futebol e brinquedos com outras crianças para poder dedicar-se mais aos estudos.
 27. Dar-lhe a posição de monitor no controle do recolhimento de dinheiro para comprar livros de leitura.
 28. Fazer uma avaliação comparativa entre seu rendimento e o da classe em leitura para estimulá-lo a se esforçar mais.
 29. Dar a João afeto pessoal, aceitação e suporte sempre que for apropriado (comentário, sorriso, etc.).
 30. Escolher histórias para ler que se refiram aos seus interesses (futebol, música, atividades manuais) e que sejam bastante fáceis de forma que ele possa lê-las com prazer.
 31. Explicar aos pais de João que o crescimento lento de João é natural para ele e ajudá-lo a ver as dificuldades que isto tem criado para João tanto em casa como na escola.
 32. Sugerir à mãe que incentive João a convidar colegas para brincar em sua casa e fazer passeios com a família.
 33. Tentar fazer com que a mãe de João perceba as coisas boas que ele faz e lhe expresse satisfação e amor diretamente.