

Ministério da Educação e Cultura
Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBRAL



cetep
sepes

**identificação
de eventos
reforçadores
para adultos
de escolaridade
tardia**

IDENTIFICAÇÃO DE EVENTOS REFORÇADORES PARA ADULTOS DE ESCOLARIDADE TARDIA

EUZA MARIA DE REZENDE BONAMIGO

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

e

LYRIS WIEDEMANN

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RIO DE JANEIRO

1974

ÍNDICE

	Página
PREFÁCIO	1
INTRODUÇÃO	3
MÉTODO :	
1 - Sujeitos	9
2 - Material	11
3 - Procedimentos	13
RESULTADOS	14
DISCUSSÃO	20
CONCLUSÕES	24
GRÁFICOS	26
ANEXOS :	
I - Distribuição dos bairros da população da pesquisa	70
II - Formulário para obtenção de dados de Identificação do sujeito..	71
III - Escala de diferencial semântica	72
IV - Cartão utilizado pelos sujeitos como auxiliar para a emissão de respostas	79
V - Instruções dadas pelo entrevistador ao sujeito	80
VI - Tabelas de 3 a 24	82
VII - Médias das Avaliações dos vários conceitos	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

PREFÁCIO

Os problemas do sistema educacional brasileiro são vários e têm sido objeto de numerosos estudos e trabalhos. Educadores e cidadãos em geral pedem uma escola mais atenta à problemática local, um melhor nível de preparo dos docentes, uma extensão maior de escolaridade no duplo sentido de abrir mais vagas e de criar condições para manter no sistema escolar, por maior período, aqueles que para lá se dirigem; também exigem maior produtividade, melhores métodos de ensino, maior diversificação de currículos e programas.

A esta sintomatologia do "mais" e do "melhor" não escapa a educação de adultos. País com uma população de baixo nível de escolaridade, enfrenta o Brasil o desafio de recuperar as populações marginalizadas da herança e do progresso cultural e de fazê-lo com a rapidez reclamada pelo desenvolvimento técnico-científico de hoje; neste contexto é que deve ser entendido e avaliado o MOBRAL.

Experiência relativamente recente no cenário educacional brasileiro, o MOBRAL encontra ao lado das dificuldades acima mencionadas, um outro óbice que é também enfrentado pelas demais agências educacionais: a falta de pesquisa

Correspondendo a um passado universitário tradicionalmente marcado pelo predomínio das escolas profissionais, não viu o país, até a década passada, senão poucos esforços e escassas atividades na área da pesquisa educacional. Modificações de estrutura e de funcionamento do sistema escolar resultaram muitas vezes em ação meramente legislativa e calcada em modelos estrangeiros; a realidade nacional era pouco mensurada e havia penúria de centros de pesquisa, de pesquisadores, de condições adequadas de trabalho para o pensamento criador e original.

No momento, contudo, começam a surgir iniciativas, às quais o MOBRAL adere e, na medida de suas possibilidades, se esforça por incentivar. Indivíduos preocupados com a realidade empírica, com a quantificação dos fenômenos, com a comprovação experimental das teorias começam a produzir, de forma mais sistemática trabalhos sobre pesquisa em educação. E como desbravadores tropeçam com certas dificuldades: há pequeno número de informações já coletadas, há poucos instrumentos elaborados e poucos indicadores já testados para a realidade do país, há escassez do recurso humano altamente qualificado.

Nesta dramática situação de escassez, reconhece o MOBRAL, que deve ser dado apoio à pesquisa e aos pesquisadores. Incentiva pesquisa porque necessita de informações seguras para orientar sua política, sua decisão, sua forma de agir. Mas incentiva a pesquisa, perfeitamente cômico de que muitos dos trabalhos a serem produzidos terão necessariamente o caráter exploratório das obras pioneiras.

Sob estas condições é que deve ser avaliado o presente trabalho. Partindo do

estudo de alguns indivíduos, selecionados em uma das capitais do país, restrita a coleta de dados a um perímetro limitado, defrontaram-se ainda as autoras com problemas relativos à confecção da escala, desde a escolha dos itens estimuladores de resposta à seleção dos atributos em oposição (bom - ruim; agradável - desagradável).

Tendo em vista que a metodologia adotada para a pesquisa foi a de estudo de caso, de caráter exploratório, os resultados obtidos se caracterizam, principalmente, como ponto de partida para reflexão e para novas pesquisas, na linha dos resultados obtidos.

Não tendo sido validada a escala adotada, os resultados não podem ser generalizados - o que não impede que novas pesquisas possam vir a corroborar a análise feita pelas autoras. Assim, seria interessante ressaltar que receber prêmios e material escolar parece ser mais significativo como estímulo que receber alimento; "separar sílabas" e "fazer exercícios" aparecem como mais positivas em relação a "ler alto", "fazer perguntas" e "ouvir colega"; a professora "ficar zangada" não se apresenta tão negativo como "não responder pergunta".

Embora os dados encontrados não autorizem afirmativas categóricas, os aspectos mencionados acima parecem indicar uma certa percepção da escola e do papel do professor, em que predomina uma atitude passiva por parte do aluno, um conceito tradicional do sistema escolar e uma linha vertical de decisão. Dessa forma, algumas perguntas surgem como que espontaneamente: que outras expectativas tem os alunos do MOBREAL? e em que medida estas expectativas se coadunam com os próprios objetivos do MOBREAL? de que modo o adulto analfabeto, homem ou mulher, jovem ou velho, visualiza os objetivos da instituição "escola" e suas funções? qual o papel que, do ponto de vista do aluno, deve assumir o docente e quais os limites desse comportamento esperado?

Se um dos objetivos de qualquer trabalho científico é suscitar interrogações, cremos que o presente estudo, exploratório em sua natureza, embora sujeito às outras limitações, atingiu o seu propósito.

Arlindo Lopes Corrêa
Presidente do MOBREAL

INTRODUÇÃO

A educação sempre foi uma meta universal e atualmente, mais do que nunca, tem sido objeto de formulação legal, como também de uma política organizada de desenvolvimento. A nova concepção do problema inclui tanto planejamento como mecanismos de implementação, controle e avaliação, referentes à extensão e à qualidade do produto.

Têm-se notado uma conscientização generalizada da importância desse aspecto, que envolve a opinião pública em tal grau, que se podem observar pressões sobre administradores, políticos e técnicos, no sentido de se apoiar a educação, de modo a garantir a sua efetividade.

Em países em desenvolvimento, a preocupação é, além de atender à população em idade escolar, a de atingir os adultos, procurando integrá-los na sociedade de modo que estejam aptos a prestar uma colaboração significativa à nação. Esse objetivo assume um valor maior quando se leva em conta que decorrerá um prazo mais longo até que se possa contar com a participação da criança na vida do país, enquanto que a do adulto assume um caráter imediato.

Em vários países, como, por exemplo, nos Estados Unidos, a legislação sobre a educação de adultos tem se preocupado em "reduzir sua dependência em relação aos outros e habitá-los a assumir suas responsabilidades de adultos mais adequadamente" (Griffith, 1970, p. 3).

Por "educação de adultos" deve-se entender todo o atendimento à pessoa integral com o objetivo de ampliar suas possibilidades de participação no meio em que vive. Nesse sentido, a alfabetização deve ser encarada como um dos aspectos da educação de adultos, e, segundo Otto (in Griffith, 1970, p. 110), o mais importante.

Os dados sobre a incidência do analfabetismo mundial evidenciam que há pouca probabilidade de que ele venha a ser resolvido neste século, uma vez que, embora o percentual de analfabetos tenha decrescido, houve um aumento populacional, em termos absolutos, decorrentes da explosão demográfica (Griffith, 1970, p. 4).

As estatísticas sobre o analfabetismo, geralmente apresentadas, nem sempre mostram uma visão completa da magnitude do problema, já que muitos dos alunos que iniciam o curso de alfabetização não o completam e, algumas vezes, não são incluídos nos quadros de alfabetizados. Também entra em questão o fato de que alguns alunos que concluem o curso de alfabetização não deveriam ser contados nas estatísticas, por não terem alcançado um estágio razoável de aproveitamento. Por fim, uma pessoa pode ter passado formalmente pela escola, e, ainda assim, regredir a um nível mais baixo por estar num meio ambiente pouco estimulador. Aliás, conservá-la em grau de crescente participação é a meta da educação de adultos.

O Brasil, solidário ao esforço internacional nesse sentido, regulamentou a educação de adultos através de legislação, em que se poderiam encontrar duas fases distintas:

- "de 1961 a 1971, a educação de adultos era concebida e organizada, em parte, conjuntamente com o sistema formal e, em parte, separadamente, caracterizando-se principalmente pela dispersão de esforços e falta de uma política definida e integrada ao ensino formal; em termos de expansão, sofria oscilações ponderadas;

- "de 1971 em diante constitui-se, em sistema separado, porém não estanque, definindo novas perspectivas e permitindo uma real integração com o ensino formal. O ponto principal da nova política de educação de adultos reside na elevação de seu STATUS e conseqüente abandono da anterior posição, meramente residual" (Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1973, cap. 5).

A fundação MOBRAL, a quem cabe por direito coordenar a educação de adultos no país, revela plena harmonia com essas idéias, quando coloca como seu objetivo fundamental a integração do indivíduo na sociedade, para o que a alfabetização seria apenas um meio e uma entre as muitas metas a que se propõe a entidade.

Como primeiro passo, no entanto, os cursos de Alfabetização Funcional merecem uma atenção particular, de vez que, se os mesmos falharem, isso significará a inutilidade das etapas posteriores.

Mário Henrique Simonsen, em recente artigo na revista EDUCAÇÃO, apresenta um quadro no qual se observa que a percentagem de perda (evasão e reprovação), relativamente ao período de funcionamento do MOBRAL (1970 - 1972), vem baixando (de 67 % a 48 %). Apesar de os dados apresentados pelo autor indicarem uma tendência a decrescer, a cifra de 48 % ainda é bastante alta.

Outro problema do MOBRAL são os alunos que entram, permanecem e chegam ao fim do curso de cinco ou seis meses sem terem aprendido a ler e escrever (Sordi, 1973).

Embora alguns dos levantamentos sobre evasão e rendimento dos alunos não se preocupem em identificar suas causas, Brown (in Griffith, 1970, p. 104) observa que, na alfabetização de adultos, tem sido um procedimento comum a construção de materiais, a elaboração de programas e o contrato de professores sem consulta aos interesses das pessoas mais diretamente envolvidas: os analfabetos adultos.

É evidente segundo o referido autor, que parte dos alunos que frequentam tais classes consegue, mesmo assim, aprender, devido ao prazer intrínseco que o ato de decifrar palavras escritas traz, e, também, pela submissão ao professor, característica dessa população.

Assim, é muito comum, em sala de aula que frequentam, o emprego de material construído para crianças, ou formulações matemáticas ($b + a = ba$), sem a preocupação de que os mesmos sejam significativos para adultos.

Haveria sentido nisso, se ler efetivamente fosse uma simples questão de relacionar sons e letras. Na verdade, a alfabetização é um processo muito mais complexo, e o interesse do aluno não pode ser relegado a segundo plano, já que, sem ele, haverá aprendizagem em grau reduzido.

Um estudo de Brown (in Griffith, 1970, p. 105-109) encontrou uma diferença significativa entre os interesses de adultos e crianças em fase de alfabetização. Por outro lado, houve concordância altamente significativa entre os interesses de adultos dos diferentes grupos, independentemente de serem ou não alfabetizados.

Parece, pois, que além das características individuais, os adultos apresentam algumas que são comuns à maioria, e que os definem como uma população típica (Otto, in Griffith, 1970, p. 110).

A consideração anterior justifica o problema levantado pelo MOBREAL relativo ao preparo específico de professores, e, ainda, o referente à profissionalização do aluno (Simonsen, 1973).

Com relação a isso, Brown (in Griffith, 1970, p. 109), em seu estudo, verificou que os interesses dos adultos são fundamentalmente utilitários. Pode-se inferir daí que o preparo de professores, bem como a organização dos currículos de cursos destinados a essa população deverão levar em conta esse aspecto, se se quiser obter um êxito mais significativo.

Os problemas anteriormente mencionados não parecem ser exclusivos do nosso país, uma vez que Griffith (1970) menciona como uma das principais preocupações americanas a falta de pessoas qualificadas profissionalmente para o ensino de adultos analfabetos. O referido autor coloca perguntas, tais como:

- . qual o melhor método de treinamento de professores para a educação básica de adultos ?
- . qual o melhor currículo para analfabetos ?
- . que tipo de pessoa é o melhor professor para analfabetos adultos ?
- . qual o melhor meio para ensinar analfabetos adultos ?
- . qual a melhor forma de avaliar adultos ?

Os resultados de pesquisas (para citar apenas algumas, as de Krasner & Ullmann, 1972; Hall, 1973) indicam que a aprendizagem é função de diversas variáveis. Esse aspecto tem sido abordado teoricamente por mais de uma corrente (Hilgard, 1966), entre as quais se situa o Behaviorismo (Holland & Skinner, 1969).

Dentro dessa teoria, o conceito básico é o reforço, o qual pode ser conceituado como "um evento que aumenta a frequência da resposta que o antecede" (Holland &

Skinner, 1969, p. 247). Pode-se dizer, segundo Reese (1973, p. 15), que "um reforço fortalece uma resposta no sentido de que aumenta a probabilidade com que a resposta ocorrerá novamente".

O reforço pode ser primário ou secundário. Pode-se definir reforço primário, usando as palavras de Skinner (1970 p. 51) quando diz que "apenas uma pequena parte do comportamento é imediatamente reforçada com alimento, água, contato sexual, ou outros eventos de óbvia importância biológica". Assim, por reforço primário, entendem-se aqueles eventos cujo poder reforçador não depende de aprendizagem. Por reforço secundário, Keller & Schoenfeld (apud Hilgard, 1966, p. 116) entendem "um estímulo que não é originariamente um reforço ... pode-se tornar um reforço através de associações repetidas com outro que é".

Tanto o reforço primário quanto secundário podem ser classificados em positivo e negativo. "Quando um estímulo é contingente com alguma resposta e a força desta resposta aumenta, temos um reforço positivo. Quando a força de uma resposta decresce, o estímulo é um reforço negativo" (Reese, 1973, p. 18).

A aprovação manifesta, um prêmio, um sorriso, um elogio, por exemplo, quando liberados logo após a emissão de uma resposta pelo sujeito, constituem reforço positivo. A remoção de uma situação desagradável constitui reforço negativo. Por outro lado, a remoção de uma situação agradável ou a apresentação de situação desagradável são consideradas punição (Holland & Skinner, 1969).

Tradicionalmente, a punição tem sido mais utilizada para controlar comportamento do que o reforço positivo. Assim, no âmbito do lar, a manifestação pela criança de um comportamento que os pais desaprovem é seguido de castigo físico ou de uma proibição; no âmbito da escola, uma nota ou conceito baixo ou uma repreensão são as consequências mais comuns de comportamentos indesejados. Contudo, a experimentação tem demonstrado que a punição, a longo prazo, realmente "não elimina o comportamento de um repertório, e seus efeitos temporários são conseguidos com tremendo custo na redução de eficiência e felicidade geral do grupo", (Skinner, 1970, p. 113). Além disso, outras consequências indicam que a punição não é a melhor forma de controle do comportamento (Skinner, 1970).

Assim, o fato de um sujeito evitar um comportamento anteriormente punido não significa que ele emita um outro desejável (exemplo: o aluno pode deixar de conversar em aula, se punido, mas ficar apático, em vez de prestar atenção). Da mesma forma, podem-se observar possíveis conflitos emocionais decorrentes da punição, como associação de sentimentos aversivos com o agente punidor.

Na escola, mormente no ensino supletivo, o professor depara, muitas vezes, com comportamentos incompatíveis com a situação de ensino-aprendizagem, quer na conduta social, quer na realização de tarefas escolares. Esses comportamentos, quase sempre, são produto de condicionamento anterior; atuar em grupo ou realizar tarefas escolares não foi nunca reforçado, não fazendo parte, portanto, do repertório de respostas do sujeito. O alto índice de evasão escolar que se observa nos cursos supletivos poderia, assim, ter uma explicação na ausência de reforços adequados empregados em sala de aula.

Entre as dificuldades que os estudiosos do condicionamento operante e os profissionais que manipulam o comportamento de pessoas enfrentam, está a de localizar reforços, isto é, saber o que é reforçador para cada sujeito.

Autores como Ayllon & Azrin, 1968; Andrews, 1970; Fine, 1971; Bandura, 1968 e Blackham & Silberman, 1971 (apud Santos, 1973) chamam a atenção para a importância da localização dos possíveis reforçadores num programa de modificação de comportamento. É importante salientar, nesse sentido, que várias técnicas para a detecção de reforçadores potenciais têm sido criadas e experimentadas. Santos (1973, p. 6), ao introduzir a aplicação de duas técnicas desse tipo entre crianças carentes culturais da 4ª série de 1º grau de uma cidade do interior de São Paulo, afirma que esses esforços são ainda insuficientes, e que não se encontrou, na literatura, uma resenha de tudo de que se dispõe a respeito desse assunto.

Convém salientar, contudo, que trabalhos como os de Witter, 1969; Blackman & Silberman, 1971; Bijou, 1959; Willughby, 1969 e Rafferty, 1970 (apud Santos, 1973, p. 8 - 9) têm medido reforçadores potenciais, a maioria deles em relação a crianças, não se encontrando, na literatura, relato de pesquisa semelhante com sujeitos adultos carentes culturais e em situação de alfabetização, e estudos fora de idade escolar regular, como o é a clientela do MOBRAL.

Consequências reforçadoras para um sujeito podem não o ser para outros. Lomônaco (apud Witter et alii, 1973, p. 23) salienta que o que é reforçador para um adulto, por exemplo, pode não o ser para crianças, e vice-versa. É necessário, pois, descobrir o que é reforçador para essa população específica.

Skinner, 1970 e Bijou, 1969 (apud Santos, 1973, p. 8) dizem que a única forma de verificar se um reforçador é ou não efetivo é através de um teste experimental. Todavia, graças a sucessivas observações, já é possível, com base na literatura, efetuar determinadas generalizações a respeito desse aspecto, inclusive em sala de aula.

Homme et alii (1971, p. 29), por exemplo, dizem que a modificação do comportamento escolar só se torna possível se o reforço for: (a) algo muito desejado pelo sujeito; (b) algo que não seja obtido por meios mais fáceis. Pode-se afirmar, também, que um dos passos iniciais do modificador de comportamento deverá ser "identificar as mudanças que o aluno deseja e que sejam aceitáveis em sala de aula" (Homme et alii, 1971, p. 52). Já que, segundo ainda os mesmos autores (p. 38), a experiência mostrou que é melhor dar reforços pequenos e frequentes do que em grande quantidade e espaçadamente, um procedimento indicado deverá ser o estabelecimento de uma lista ("menu") de eventos reforçadores previamente colhidos como significativos para a classe, a fim de que o aluno possa escolher o reforço desejado, antes de iniciar a tarefa que se deseja ver cumprida.

Para efetuar a localização dos reforçadores mais significativos para uma população específica, vários procedimentos têm sido usados. Ayllon & Azrin, 1968

e Witter, 1969 (apud Santos, 1973, p. 7) colocam como técnica mais adequada para a detecção de reforçadores potenciais a observação da frequência natural ou probabilidade de ocorrência de um evento, com o que concordam Blackham & Silberman (1971, apud Santos, 1973, p. 7) quando salientam a observação do comportamento da criança e dos estímulos e eventos que aumentam a frequência das respostas que acompanham.

Dentro da linha experimental, por exemplo, Silva (1973) realizou um estudo com crianças de nível sócio-econômico médio de 4ª série do 1º grau e de idade aproximada de 10 (dez) anos, utilizando coletivamente a técnica "Mediator-Reinforcer Incomplete Blank" (MRB), de Tharp & Wetzel (1969), tendo seu uso se revelado exequível. Pode-se mencionar, ainda, o estudo de Santos (1973), já citado, que testou duas técnicas, a MRB e a "Escala Diferencial Semântica" (DS), de Osgood, tendo o emprego de ambas se mostrado viável com crianças caracterizadas como carentes culturais.

O presente trabalho parte de um alerta de Simonsen (1973) o qual faz notar que o MOBRAL tem procurado, entre outras coisas, melhorar os coeficientes de aproveitamento de seus alunos. Não obstante, essa melhora deve ocorrer sem elevação dos custos unitários, de vez que esse programa é uma operação em larga escala, e qualquer "sugestão que se esqueça dessa condicionante, por mais simpática que pareça, terá que ser rejeitada como incompatível" (Simonsen, 1973, p. 57).

Desta forma, este estudo constitui-se num passo inicial no sentido de propor uma tecnologia que venha ao encontro dessa idéia, ou seja, melhorar o rendimento dos alunos sem obrigatoriamente aumentar o custo operacional do ensino. Já que essa tecnologia se baseia no emprego do reforço, tornou-se necessário um primeiro estudo com a preocupação de identificar eventos reforçadores. Entre as técnicas alternativas, optou-se pela "Diferencial Semântica" (DS).

A presente pesquisa teve os seguintes objetivos específicos:

- . testar a viabilidade do emprego da técnica DS com alunos adultos em processo de escolarização tardia;
- . obter uma relação hierarquizada dos eventos que são reforçadores para os alunos do MOBRAL, levando-se em conta a faixa etária e o sexo dos sujeitos.

MÉTODOS

i) SUJEITOS: Foram sujeitos da presente pesquisa 101 alunos do Curso de Alfabetização Funcional de diversas classes de vários bairros de Porto Alegre, em funcionamento diurno ou noturno. Quanto ao nível de adiantamento dos alunos, não foi levado em conta se estavam no início, meio ou fim do curso, nem o grau de escolaridade dos sujeitos antes de entrarem para o MOBRAF.

A população foi selecionada a partir do universo de classes do MOBRAF de Porto Alegre, segundo lista fornecida pela Coordenação Municipal. Essa lista compreendia um total de 123 classes, distribuídas em 58 bairros.

Foi adotado um critério para definir a população da presente pesquisa, tendo em vista a distância dos diversos bairros em relação ao centro da cidade. Assim, todas as classes cujos bairros ficassem a uma distância superior a 7,5 km do centro, tomando como base o edifício da Prefeitura, foram excluídas. Justifica-se essa exclusão por serem as classes quase todas de funcionamento noturno e difícil acesso. A população ficou assim constituída: centro e mais 32 bairros, compreendendo 75 classes e, aproximadamente, 1230 alunos. Os bairros foram agrupados, para efeito da pesquisa, em quatro zonas, distribuídas da seguinte forma:

- . Zona 1 : centro e quatro bairros = 14 classes e 224 alunos. *16 alunos p/ turma*
- . Zona 2 : 8 bairros = 16 classes e 280 alunos. *17 alunos p/ turma*
- . Zona 3 : 11 bairros = 23 classes e 371 alunos. *16 idem*
- . Zona 4 : 8 bairros = 22 classes e 355 alunos. *16 idem*

Uma distribuição geográfica aproximada dos bairros aparece no Anexo I, sendo o nome do bairro seguido do número de escolas.

Para a constituição da amostra, foram sorteados sete bairros das zonas 2, 3 e 4, e quatro "bairros" (incluindo-se nesta denominação o centro) da zona 1, de modo a atingir o total de 25. Esse sorteio foi relativo ao número de bairros que compunha cada zona. Em cada bairro, quando havia mais de uma classe, foi feito um sorteio para definir qual delas seria incluída na amostra.

Em cada uma das 25 classes, pretendia-se entrevistar quatro sujeitos que apresentassem as seguintes características: um sujeito masculino e um feminino com 30 anos de idade ou menos (respectivamente chamados MJ e FJ), e um sujeito masculino e outro feminino com 31 ou mais anos de idade (respectivamente chamados MV e FV).

A amostra final, composta de 101 sujeitos, ficou assim constituída: 24 MJ, 26 FJ, 26 MV e 25 FV. As idades dos sujeitos variaram de 12 a 74 anos.

A Tabela 1 apresenta a média das idades dos sujeitos de cada um dos grupos, bem como a sua amplitude e o desvio padrão de cada um deles.

TABELA 1

Média, Amplitude e Desvio-Padrão das Idades dos Sujeitos dos Vários Grupos.

Grupos	Média	Amplitude	Desvio-Padrão
Feminino Jovem	21,0	14,0	4,6
Feminino Velho	50,0	41,0	11,4
Masculino Jovem	20,0	18,0	5,3
Masculino Velho	48,0	29,0	8,4

Dentre os sujeitos que participaram da pesquisa, 26 não estavam trabalhando, enquanto que 75 faziam algum tipo de trabalho remunerado.

Por outro lado, 41 sujeitos informaram que já haviam frequentado anteriormente outra escola, ao passo que 60 afirmaram ser o MOBREAL a sua primeira experiência de aprendizagem sistemática.

A Tabela 2 apresenta esses dados distribuídos por grupos.

TABELA 2

Porcentagem dos Sujeitos que Trabalham e dos que Frequentaram Anteriormente outra Escola.

Grupos	Trabalho		Escola	
	Sim	Não	Sim	Não
Feminino Jovem	77	23	54	46
Feminino Velho	60	40	20	80
Masculino Jovem	67	33	67	33
Masculino Velho	92	8	23	77

Os sujeitos foram (os 101) escolhidos nas Classes, pelos entrevistadores, através de sorteio, no caso de haver mais de um representante com as mesmas características (dois masculinos com menos de 30 anos, por exemplo). Se a turma não contasse com algum sujeito desejado, esse não era substituído nessa classe por outro com características diferentes das requeridas. Retornava-se à distribuição das classes por zonas e bairros, a fim de sortear uma nova classe do mesmo bairro (se houvesse mais de uma), onde só era entrevistado o aluno que faltava para completar a amostra. Caso o bairro não possuísse outra classe, ou se essa não apresentasse o sujeito desejado, era sorteado novo bairro da zona, no qual se escolhia uma classe pelo processo já descrito.

ii) MATERIAL: na presente pesquisa, foi utilizado o seguinte material:

- a) um formulário solicitando dados de identificação do sujeito (Anexo II).
- b) um instrumento constando de 48 itens denominado "Diferencial Semântica" (DS), conforme modelo proposto por Osgood (Kerlinger, 1973). O referido instrumento avalia o mesmo conceito tantas vezes quantas são as escalas que o compõe. No presente estudo foram usadas quatro escalas de cinco pontos (Anexo III), ligando adjetivos antônimos, de acordo com as utilizadas por Santos (1973). Os pares de atributos opostos foram:

- . Bom - Ruim
- . Agradável - Desagradável
- . Feliz - Infeliz
- . Alegria - Entristece

O conjunto de questões, que se destinava a avaliar eventos reforçadores para os sujeitos, foi elaborado a partir de:

- . entrevistas com professores e alunos da população;
- . estudo piloto realizado entre alunos do Curso de Alfabetização Funcional;
- . perspectivas delineadas pelo MOBREAL em relação a atividades educativas, métodos e experiências, bem como utilização de recursos tecnológicos (Movimento Brasileiro de Alfabetização, 1973 a; 1973 b).

Os itens das escalas foram distribuídos nas seguintes categorias:

- I. Questões relativas ao aluno, envolvendo atividades do tipo A, isto é, metodologia convencional em classe. Entende-se por metodologia convencional aquela usada mais comumente pelos professores entrevistados. Ex: fazer cópia, separar sílabas.
- II. Questões relativas ao aluno, envolvendo atividades do tipo B 1, isto é, metodologia não-convencional que solicita habilidade verbal. Entende-se por metodologia não-convencional aquela que é usada menos comumente pelos professores entrevistados. Ex: levar o aluno a fazer perguntas em sala de aula, realizar pequenas exposições orais para os colegas.
- III. Questões relativas ao aluno, envolvendo atividades do tipo B 2, isto é, metodologia não-convencional, que solicita habilidade não-verbal. Ex: desenhar, fazer trabalhos manuais.
- IV. Questões relativas a atividades extraclasse, onde o aluno é agente. Ex: jogar futebol.
- V. Questões relativas a atividades extraclasse onde o aluno é mero assistente. Ex: assistir um filme.
- VI. Questões relativas a eventos reforçadores primários. Entende-se por "reforço primário" eventos e situações que satisfazem necessidades orgânicas da pessoa. Ex: sopa, refrigerantes, etc.
- VII. Questões relativas a eventos reforçadores secundários. Entendem-se por "reforço secundário" objetos ou coisas, que, por terem sido de alguma forma associadas a reforços primários, adquiriram poder reforçador. Ex: ganhar material escolar.

- VIII. Questões relativas a situações que satisfazem aspirações reveladas pelos alunos entrevistados no estudo-piloto e que, em parte, justificam seu ingresso no MOBREAL. Ex: escrever uma carta.
- IX. Questões relativas a reforço social por parte da professora. Entende-se por "reforço social" aquele que satisfaz necessidade de afeto e atenção. Ex: receber elogio.*
- X. Questões relativas à tarefa docente. Ex: dar notas.
- XI. Questões de controle, assim chamadas porque dizem respeito aos itens introduzidos para testar se o sujeito estava ou não compreendendo a tarefa proposta.
- c) um cartão branco, de 33 x 16 cm, o qual apresentava as quatro escalas delimitadas por X (Anexo IV).
- d) uma folha contendo instruções (Anexo V).

iii) PROCEDIMENTOS: A coleta de dados foi realizada por cinco entrevistadores de nível universitário, sendo quatro do sexo feminino e um do sexo masculino.

Os entrevistadores foram treinados especificamente para o desempenho dessa atividade, com o fim de adotar o comportamento menos diferenciado possível.

Após a seleção de cada um dos sujeitos na escola, o entrevistador retirava-se com o aluno para outra sala, e sentava-se frontalmente ao entrevistado. Olhando de vez em quando para o sujeito, o entrevistador lia as instruções em tom normal de fala, e fornecia-lhe o cartão que continha os quatro pares de adjetivos opostos, o qual permanecia à frente do aluno durante toda a entrevista. O propósito do emprego desse material foi possibilitar a visualização da resposta que o sujeito deveria emitir, tendo em vista a aplicação oral da DS. (1)

A seguir, o entrevistador procedia à aplicação das escalas, lendo pausadamente cada item e suas alternativas. Quando o sujeito manifestava qualquer dúvida quanto ao vocabulário constante do instrumento, era-lhe dada informação a respeito. Todavia, quando acrescentava algum comentário aos itens ou questões das escalas, o entrevistador limitava-se ao registro do mesmo. Procurava-se que as anotações fossem feitas sem que o sujeito pudesse ver o que o entrevistador havia marcado no formulário. Além disso, o mesmo tinha instruções para, de vez em quando, perguntar ao sujeito se estava cansado, ou se gostaria de interromper o trabalho por algum tempo. Caso isso ocorresse, suspender-se-ia a sessão até que o sujeito desejasse recomeçar. No decorrer da aplicação do instrumento, o entrevistador reforçava o comportamento de responder do sujeito, dizendo-lhe, vez que outra, "você parece ter compreendido direitinho", ou "está respondendo muito bem".

No final da sessão, o entrevistador agradecia a participação do sujeito, dizendo-lhe que a sua contribuição fora muito valiosa.

A duração média de cada uma das sessões foi de 25 minutos.

(1) Esse instrumento tem sido aplicado predominantemente de forma escrita. No presente trabalho, optou-se pela forma oral, uma vez que a população a ser questionada não apresentava condições uniformes de ler e interpretar as questões.

RESULTADOS

Os resultados obtidos pela aplicação da DS foram transformados em médias, relativas aos grupos femininos e masculinos, jovens e velhos, nas 11 categorias de reforço já descritas na parte de Método.

Para facilitar a visualização dos resultados, procedeu-se a uma inversão nos pólos das escalas nas figuras, procurando-se manter uma ordem mais natural, ou seja, indo-se do pólo negativo para o positivo, conforme o modelo adotado por Santos (1973).

Nas Tabelas 3 a 24 (Anexo VI) e nas figuras 1 a 44, acham-se as médias das avaliações dos diversos conceitos, feitas pelos sujeitos femininos e masculinos, jovens e velhos.

Todos os sujeitos avaliaram as categorias I a III e VI a VIII no pólo positivo. Na categoria IV, houve discordância, tendo os grupos FJ e MJ avaliado positivamente os três conceitos (Fig. 4 e 26), ao passo que os grupos FV e MV avaliaram negativamente o último deles (Fig. 15 e 37). Em relação à categoria V, o único dos grupos que avaliou de forma negativa um conceito foi o MV (Fig. 38).

Quanto às categorias IX (Fig. 9, 20, 31 e 42), X (Fig. 10, 21, 32 e 43) e XI (Fig. 11, 22, 33 e 44), houve concordância geral entre os vários grupos, embora alguns conceitos tenham sido avaliados positivamente e outros, como era esperado, de forma negativa.

Quando se analisam todas as categorias avaliadas pelo grupo FJ, observa-se que, dos 48 conceitos, 41 foram avaliados positivamente, enquanto que sete o foram de maneira negativa.

Comparando-se as médias das médias das avaliações, verifica-se que o conceito que recebeu o escore mais alto foi "prêmios" (Tab. 9 e Fig. 7), seguindo-se, por ordem, "ler cartas" (Tab. 10 e Fig. 8), "elogiar" (Tab. 11 e Fig. 9) e "material escolar" (Tab. 9 e Fig. 7). Dentro do pólo positivo, o conceito menos valorizado, tendendo ao ponto neutro da escala, foi "fazer perguntas" (Tab. 4 e Fig. 2), seguindo-se "ingresso para futebol" (Tab. 9 e Fig. 7), "jogos de salão" (Tab. 6 e Fig. 4) e "caminhar no recreio" (Tab. 6 e Fig. 4).

Por outro lado, no pólo negativo, o conceito mais rejeitado foi "ter problemas com colegas" (Tab. 13 e Fig. 11), seguindo-se "não dar atenção" (Tab. 11 Fig. 9). O que menos se distancia do ponto neutro da escala é "ficar zangado" (Tab. 11 Fig. 9).

Quando se consideram todas as categorias avaliadas pelo grupo FV, observa-se que, dos 48 conceitos, 40 foram avaliados positivamente, enquanto que oito o foram de maneira negativa.

Confrontando-se as médias das médias das avaliações, verifica-se que o conceito que recebeu o escore mais alto foi "ler cartas" (Tab. 10 e Fig. 19), seguindo-se, por ordem, "ler trechos" (Tab. 10 e Fig. 19), "elogiar" (Tab. 11 e Fig. 20) e "escrever cartas" (Tab. 10 e Fig. 19). Dentro do pólo positivo, o conceito menos valorizado, tendendo ao ponto neutro da escala, foi "ouvir rádio" (Tab. 7 e Fig. 16), seguindo-se "esportes" (Tab. 7 e Fig. 16), "ingresso para futebol" (Tab. 9 e Fig. 18) e "caminhar no recreio" (Tab. 6 e Fig. 15).

Examinando-se o pólo negativo, o conceito que recebeu maior escore foi "ter problemas com os colegas" (Tab. 13 e Fig. 22), seguindo-se "não dar atenção" (Tab. 11 e Fig. 20). O que menos se afasta do ponto neutro da escala é "ficar zangada" (Tab. 11 e Fig. 20). Registra-se, contudo, nesse pólo, a presença do conceito "jogos de salão" (Tab. 6 e Fig. 15), que, nos demais grupos, foi avaliado positivamente.

Quando se levam em conta todas as categorias avaliadas pelo grupo MJ, constata-se que, dos 48 conceitos, 41 foram avaliados de forma positiva, enquanto que sete o foram negativamente.

Ao se compararem as médias das médias das avaliações, nota-se que o conceito que recebeu o escore mais alto, foi "elogiar" (Tab. 22 e Fig. 31), seguindo-se, por ordem, "escrever cartas" (Tab. 21 e Fig. 30), "prêmios" (Tab. 20 e Fig. 29) e entrada de cinema" (Tab. 20 e Fig. 29). Ainda no pólo positivo, o conceito menos preferido, tendendo ao ponto neutro da escala, foi "ouvir rádio" (Tab. 18 e Fig. 27), seguindo-se "caminhar no recreio" (Tab. 17 e Fig. 28), "jogos de salão" (Tab. 17 e Fig. 26) e "ouvir colegas" (Tab. 18 e Fig. 27).

Já no pólo negativo, o conceito que recebeu escore mais alto foi "não dar atenção" (Tab. 22 e Fig. 31), seguindo-se "ter problemas com os colegas" (Tab. 2 e Fig. 33). O que menos se distancia do ponto neutro da escala é "ficar zangada" (Tab. 22 e Fig. 31).

Quando se analisam todas as categorias avaliadas pelo MV, constata-se que, dos 48 conceitos, 39 foram avaliados positivamente, enquanto que nove o foram de maneira negativa.

Comparando-se as médias das médias das avaliações, verifica-se que o conceito mais valorizado foi "elogiar" (Tab. 22 e Fig. 42), seguindo-se, por ordem, "escrever cartas" (Tab. 21 e Fig. 41), "ler cartas" (Tab. 21 e Fig. 41) e "contas" (Tab. 14 e Fig. 34). O que menos se afasta do ponto neutro da escala é "caminhar no recreio" (Tab. 17 e Fig. 37), seguindo-se "presenciar esportes" (Tab. 18 e Fig. 38), "ouvir discos" (Tab. 18 e Fig. 38) e "esportes" (Tab. 17 e Fig. 37).

No que se refere ao pólo negativo, os conceitos mais rejeitados foram dois, "perder aula" (Tab. 24 e Fig. 44) e "ter problemas com os colegas" (Tab. 24 e Fig. 44), os quais receberam o mesmo escore. Tais conceitos foram seguidos por "não dar atenção" (Tab. 22 e Fig. 42). O conceito que menos se distancia do

ponto neutro da escala é "ficar zangada" (Tab. 22 e Fig. 42). Constatou-se, no entanto, que foram avaliados de forma negativa dois conceitos, "jogos de salão" (Tab. 17 e Fig. 37) e "ouvir rádio" (Tab. 18 e Fig. 38), os quais se esperava que aparecessem no polo positivo.

As figuras 1, 12, 23 e 34 apresentam os perfis da categoria "Atividades pessoais do aluno em sala de aula-tipo A", referentes aos quatro grupos, sendo possível verificar-se, por elas, algumas diferenças entre as avaliações.

Os grupos femininos avaliaram essa categoria de forma mais homogênea ⁽²⁾ do que os grupos masculinos. Todavia, podem ser observadas diferenças entre as avaliações dos grupos femininos jovem e velho, principalmente no que se refere aos conceitos "cópia", "contas" e "exercícios". Igualmente, entre os grupos masculinos, observam-se diferenças, desta vez em relação apenas aos conceitos "cópia" e "exercícios".

Quando se comparam todos os conceitos nos quatro grupos, observa-se que o conceito avaliado de forma mais diferente foi o de "cópia", o qual, no grupo MJ, recebeu escore mais baixo, enquanto que, nos demais grupos, o conceito "ler alto", foi o menos favorável.

O conceito indicado como preferido não foi nunca o mesmo, tendo sido "ditado" para o grupo FJ, "cópia" para o FV, "exercícios" para o MJ e "contas" para o MV.

As figuras 2, 13, 24 e 35 apresentam os perfis da categoria "Atividades pessoais do aluno em sala de aula - tipo B1", indicando diferenças entre as diversas avaliações.

Os grupos femininos avaliaram esta categoria de forma mais heterogênea do que os masculinos, tendo sido o grupo MV o mais homogêneo de todos.

Entre os grupos femininos, houve maior diferença nas avaliações dos conceitos "fazer perguntas" e "trabalhar em grupo". Já entre os grupos masculinos, a diferença mais acentuada ocorreu em relação ao conceito "trabalhar em grupo".

Comparando-se todos os conceitos, nos quatro grupos, observa-se que o menos valorizado foi, para os jovens, "fazer perguntas", enquanto que, para os demais grupos, não houve um conceito que se destacasse. O indicado como preferido variou, tendo sido, para o grupo MV, "relatar acontecimentos", enquanto que, para os demais, foi "trabalhar em grupo".

As figuras 3, 14, 25 e 36 apresentam os perfis da categoria "Atividades pessoais do aluno em sala de aula - tipo B2", e evidenciam que os quatro grupos avaliaram de forma relativamente homogênea todos os conceitos. O menos diversificado de todos, contudo, foi o grupo MV.

(2) Na presente pesquisa, entende-se por homogeneidade o fato de não haver uma distância relativamente ampla entre as avaliações dos diferentes conceitos da mesma categoria em um mesmo grupo.

Entre os grupos femininos, não houve diferenças acentuadas nas avaliações, ao passo que, entre os masculinos, variou o conceito "trabalhos manuais".

Quando se levam em conta os conceitos de um modo geral, observa-se que em nenhum grupo houve destaque de um conceito que fosse menos valorizado, o mesmo ocorrendo, no grupo MV, quanto ao mais valorizado. Os restantes três grupos apontaram como o conceito preferido "trabalhos manuais".

As Figuras, 4, 15, 26 e 37 apresentam os perfis da categoria "Atividades extraclasse em que o aluno é agente", evidenciando diferenças entre as avaliações feitas pelos vários grupos.

O grupo FJ foi relativamente homogêneo, ao passo que os demais foram bastante heterogêneos nas avaliações.

Entre os grupos femininos, houve diferenças nas avaliações dos conceitos "esportes" e "jogos de salão", o mesmo ocorrendo com os grupos masculinos.

Quando se consideram todos os conceitos, constata-se que os grupos velhos valorizaram menos "jogos de salão", chegando a avaliar esse conceito negativamente. Nos demais grupos, não é possível distinguir um conceito que tenha se destacado como o menos preferido. De modo semelhante, não se ressalta um conceito preferido no grupo FV. Já nos três grupos restantes, o conceito avaliado mais positivamente foi "esportes".

As Figuras, 5, 16, 27 e 38 apresentam os perfis da categoria "Atividades extraclasse que o aluno é mero assistente" revelando diferenças entre as avaliações feitas pelos vários grupos.

O grupo FJ foi relativamente mais homogêneo nas avaliações do que os demais grupos. Por outro lado, para os grupos FJ, FV e MV, a ordem de preferência dos conceitos mostra-se sempre igual, o mesmo não acontecendo com o MJ.

Para todos os grupos, o conceito menos valorizado foi "ouvir rádio", sendo que, nos grupos velhos, esse conceito recebeu avaliação mais baixa do que entre os jovens, chegando a assumir, no MV, um valor negativo.

O conceito preferido por todos os grupos foi "aula pela TV", embora, no grupo MJ, o conceito "assistir a filmes" tenha sido igualmente valorizado.

As Figuras, 6, 17, 28 e 39 apresentam os perfis da categoria "Reforçadores primários". Os quatro grupos apresentam pequena variação entre si, sendo o grupo MJ o menos semelhante aos demais.

Quando se comparam os grupos femininos, observa-se uma diferença mais acentuada apenas na avaliação do conceito "doce", que é mais valorizado no grupo FV. Para os grupos masculinos o conceito que mais varia é "chocolate". Por outro lado, o conceito "doce" não foi consistentemente avaliado pelo grupo MJ.

O conceito menos valorizado por todos os grupos, foi "sopa", embora os escores atribuídos pelos sujeitos masculinos tenham sido mais baixos em relação aos femininos. Por outro lado, o conceito "chocolate", comparado com "sopa" foi quase que igualmente valorizado pelo grupo FV.

Já no que se refere ao que foi preferido, não há um conceito que se destaque dos demais, a não ser no grupo MV, que valorizou "refrigerante".

As Figuras, 7, 18, 29 e 40 apresentam os perfis da categoria "Reforçadores secundários" e evidenciam que todos os grupos foram relativamente homogêneos nas suas avaliações, exceto os grupos femininos, no que diz respeito a "ingresso para futebol" que foi, no caso, o conceito menos preferido por eles.

Comparando-se os grupos masculinos entre si, observa-se alguma variação entre eles no que se refere a "entrada de cinema". Este conceito foi o menos valorizado pelo MV, enquanto que o grupo MJ indicou "revista ou jornal", como o menos preferido.

Os quatro grupos indicaram "prêmio" como seu conceito preferido, ainda que, nos grupos velhos, ele se destaque mais do que nos jovens.

As Figuras, 8, 19, 30 e 41 apresentam os perfis da categoria "Aspirações reveladas pelos alunos". Pode-se observar que todos os grupos avaliaram os conceitos de forma bastante homogênea e no pólo extremamente positivo da escala, de modo particular no que se refere aos grupos velhos.

Os grupos femininos apresentam alguma diferença entre si, no que diz respeito ao conceito "ler trechos" que foi o menos valorizado pelo FJ. O grupo FV valorizou menos "escrever cartas" e preferiu muito mais do que o FJ "ler cartas", conceito este preferido por ambos.

Não é possível distinguir o conceito menos preferido nos grupos masculinos. Já o mais valorizado por eles parece ser "escrever cartas".

As Figuras, 9, 20, 31 e 42 apresentam os perfis da categoria "Reforço social proveniente da professora", cujos conceitos foram avaliados, conforme o esperado, ora no pólo negativo, ora no positivo. Dentro desta expectativa, os grupos foram homogêneos nas avaliações dos conceitos positivos, e heterogêneos no que diz respeito aos negativos.

Os grupos femininos, quando comparados, diferem entre si em relação ao conceito "ficar zanzada", o qual desagradou menos ao grupo FV. O mesmo ocorre com os grupos masculinos, sendo que esse conceito foi situado, pelo grupo MV, quase no ponto neutro da escala.

A todos os grupos desagradou mais o conceito "não dar atenção", enquanto que preferiram "elogiar".

As Figuras, 10, 21, 32 e 43 apresentam os perfis da categoria "Tarefa docente", obedecendo ao mesmo critério da categoria anterior quanto à expectativa da localização das respostas nos pólos da escala.

Os quatro grupos foram homogêneos nas avaliações dos conceitos positivos. No que se refere aos negativos, os grupos femininos e o MV evidenciam resultados semelhantes, enquanto que o MJ apresenta uma avaliação bastante inconsistente do conceito "não responder perguntas".

O conceito preferido por todos os grupos foi "dar nota boa". O que mais desagradou parece ter sido "não responder perguntas", exceto para o grupo MV, que apontou "faltar à aula" como o mais rejeitado.

As Figuras, 11, 22, 33 e 44 apresentam os perfis da categoria "controle", que foi avaliado sempre no pólo negativo, e, homogeneamente, por todos os grupos.

O conceito mais desagradável foi "ter problema com os colegas", para todos os grupos, exceto para o MV, onde ele se confunde com "perder aula". Quanto ao que desagradou menos, houve alguma variação, existindo uma tendência a apontar "chegar atrasado" como o conceito menos rejeitado.

Retomando-se a visão de conjunto dos quatro grupos, observa-se que o conceito que, no pólo positivo, atingiu o escore máximo foi "elogiar", seguindo-se, por ordem, "ler cartas", "prêmios" e "escrever cartas". Nesse mesmo pólo, o conceito que mais se aproximou do ponto neutro da escala foi "jogos de salão", seguindo-se "ouvir rádio", "caminhar no recreio" e "presenciar esporte".

No que se refere ao pólo negativo, o conceito mais rejeitado foi "ter problemas com os colegas", seguindo-se "não dar atenção". Por outro lado, o conceito que mais se aproximou do ponto neutro da escala foi "ficar zanzada".

As médias que serviram como base para a ordenação dos conceitos anteriormente citados encontram-se no Anexo VII.

DISCUSSÃO

Os reforçadores empregados como conceitos para serem avaliados através da DS foram selecionados, conforme o critério anteriormente descrito na parte de MÉTODO, com vistas a seu possível uso, tanto em situação comum de ensino, quanto por meio de recursos tecnológicos mais sofisticados.

Como a população questionada era constituída de sujeitos de idades e experiência bastante diversificadas, podia-se prever que a mesma apresentasse diferenças nas avaliações de conceitos, razão pela qual se organizou uma amostra de quatro grupos distribuídos por sexo e faixa etária. Além disso, pela própria natureza dos reforçadores usados nas escalas, era de se esperar que a maioria deles fosse avaliada positivamente e apenas alguns de forma negativa.

Esse fato, com efeito, ocorreu em termos de média grupal na maior parte dos casos, embora os protocolos individuais revelem que reforços tidos como positivos não o foram considerados assim por alguns sujeitos em especial; o mesmo aconteceu com reforços negativos. O conceito "ouvir rádio", por exemplo, aparece como positivo em termos de média, apesar de que alguns o consideraram negativo. Tal situação contudo, não foi muito frequente. Nos três casos em que, em termos de grupos, uma avaliação de um conceito esperado como positivo ocorreu no pólo negativo, ela não pesou em relação à amostra considerada na sua totalidade.

Considerando-se as avaliações realizadas nas onze categorias, observa-se uma tendência à homogeneidade nos quatro grupos. As evidências de heterogeneidade se manifestam nas categorias II e IV para os sujeitos femininos e, na categoria I e, em parte, na IV, para os masculinos.

A avaliação do grupo FJ se mostra menos consistente na categoria II, referente a atividades não-convencionais. É curioso notar tal fato, uma vez que, na mesma, todos os conceitos envolvem habilidade verbal. É possível supor que isso se deva a um maior ou menor treino em cada conceito específico. Outra dispersão ocorre na categoria IV, que envolve atividades extraclasse, evidenciando que o poder reforçador de cada evento pode variar.

Os grupos masculinos se mostram menos homogêneos do que os femininos ao avaliarem atividades convencionais. A grosso modo, preferem "contas" e "exercícios" a atividades repetitivas. Esses dados parecem indicar uma tendência do sexo masculino para atividades mais elaborativas, ao passo que os sujeitos femininos dessa população valorizaram mais atividades repetitivas.

Os sujeitos masculinos velhos são heterogêneos na avaliação da categoria que envolve atividades extraclasse, havendo, para eles, uma grande distância entre "jogos de salão" e "esportes".

Os conceitos das categorias I, II e IV, com base nos dados da presente pesquisa, não devem ser usados indistintamente, uma vez que lhes foram atribuídos valores diferentes.

Em relação às demais categorias, parece viável o uso quase que indiscriminado dos diversos conceitos, atendidas as diferenças de valorização nos vários grupos. Em outras palavras, apesar da existência de certa homogeneidade entre os conceitos, em relação à categoria de que fazem parte, os dados evidenciam que nem tudo é igualmente reforçador para todos. Esses resultados confirmam a teoria e estudos anteriores, entre eles os de Bonamigo (1972) e Santos (1973).

As considerações feitas até aqui foram fundamentadas na análise dos conceitos agrupados em categorias. A seguir, serão discutidos os conceitos isolados, independentemente das categorias a que pertencem, levando-se em conta, basicamente, a hierarquização dos mesmos, obtida através das avaliações de todos os sujeitos. Tal procedimento parece tanto mais justificável, quando se leva em conta que o MOBREAL, na população abrangida por esta pesquisa, não tem constituído classes com base na diferença de sexo e faixas etárias dos sujeitos.

Considerando-se os 48 conceitos, avaliados, verifica-se que "elogiar" foi o mais fortemente reforçador. Tal fato confirma a teoria, no que se refere ao maior valor do reforço secundário, em comparação com o primário (Skinner, 1970).

Outrossim, indica a viabilidade de se melhorar o ensino sem lançar mão de recursos mais sofisticados, uma vez que a professora pode usar uma infinidade de expressões verbais com esse objetivo, e sem qualquer ônus. Convém, lembrar, todavia, que o uso do elogio não deve ser excessivo e nem indiscriminado a ponto de levar à saciação, ou seja, perder o efeito reforçador.

Outros conceitos que reforçam significativamente os grupos em geral são "escrever cartas" e "ler cartas", ainda que o FJ prefira lê-las, e o MJ, escrevê-las. Isto, em parte, pode ser explicado por ser essa população, de modo geral, oriunda de outras localidades, onde permanece parte de seus familiares. A aquisição do domínio da linguagem escrita parece ser, para eles, um dos únicos meios de comunicação à distância.

Tendo em vista essa realidade, o Curso de Alfabetização Funcional poderia ir ao encontro dessas aspirações, treinando, desde o início, estruturas linguísticas e o uso de normas específicas que servissem para correspondência. O desenvolvimento dessas habilidades não deveria ser feito em apenas poucas vezes, mas assumir caráter intensivo e progressivo, uma vez que se revela uma aspiração tão alta na população.

Uma sugestão nesse setor seria o intercâmbio de cartas entre alunos de escolas e cidades diferentes, o qual, além de possibilitar a prática daquelas habilidades, contribuiria para uma maior integração dos sujeitos. Isso parece viável, uma vez que o MOBREAL já possui um excelente sistema de intercomunicação em funcionamento.

Outra preferência fortemente evidenciada é "prêmios". Apesar de ser significativa para todos os grupos, ela se acentua mais nos grupos jovens. É possível que esse maior interesse seja devido ao fato de que eles necessitam de reforços tangíveis, enquanto que o adulto parece usar mais o auto-reforçamento.

Um procedimento que poderia atender a esses interesses seria o sistema motivacional à base de vales, também conhecido como sistema contratual (3). Entre os estudos realizados com essa técnica, encontram-se os de O'Leary & Drabman (1971) e Witter & Copit (1971). Seria interessante que o MOBRAL viesse a utilizar o sistema de vales em algumas classes, para confirmar a maior eficiência do ensino quando desenvolvido nessas condições. Tanto para essa estratégia, como para o uso comum dos prêmios, poderiam ser efetuados convênios com fábricas ou empresas, no sentido de essas fornecerem eventos reforçadores, o que pouparia uma despesa maior para o MOBRAL.

Quanto aos conceitos avaliados como indiferentes, a média dos sujeitos revela que o mais próximo do ponto neutro é "jogos de salão" seguido de "ouvir rádio", "caminhar no recreio" e "presenciar esporte".

Esses resultados estão de acordo com os estudos feitos por Brown (1970) e Griffith (1970), que caracterizam a população de adultos em fase de escolaridade tardia como voltada para interesses mais pragmáticos, os quais poderiam conduzi-los a melhorar as suas condições de vida. Parece que os sujeitos questionados não consideraram tais atividades como instrutivas. No caso de o MOBRAL querer fazer uso desses reforçadores que, em algum sentido, podem servir de ponte de integração dos alunos na escola, deverá antes esclarecer seus objetivos, mostrando-lhes o valor dessas atividades. Caso contrário, o aluno não se envolverá no processo, como parecem indicar os resultados da presente pesquisa.

Em relação ao que mais rejeitam, a média dos grupos indicou os conceitos "ter problemas com os colegas", a professora "não dar atenção" e "perder aula".

A avaliação do primeiro desses conceitos encontra algum suporte no estudo de Santos (1973), cujos sujeitos rejeitaram o conceito "briga". Tendo em vista esses dados, seria interessante introduzir atividades de dinâmica de grupo no currículo do Curso de Alfabetização Funcional, para treinar os alunos no convívio social. Quanto à atenção por parte da professora, é um desejo que os alunos de diversos níveis e idades têm evidenciado em situações de observação sistemática ou assistemática, conforme discussão apresentada por Bonamigo (1972). Nesse sentido, sugere-se que a professora procure dar o máximo de assistência individual ao aluno, mesmo quando a atividade for em grupo.

(3) O sistema contratual pode ser definido como o emprego sistemático do reforçamento com vistas a uma aprendizagem melhor, arranjando "as condições de modo que a criança faça algo que deseja depois de fazer algo que você quiser que ela "faça" (Homme et alii, 1971, p. 13).

Considerando o fato de esses sujeitos avaliarem tão negativamente "perder aula" uma possível explicação é que eles estejam, comparados a outros escolares, mais atrasados na vida acadêmica. Da mesma forma, levando-se em conta a faixa etária e o seu nível econômico, é possível que esta população tenha assumido responsabilidades financeiras, as quais não sejam facilmente atendidas sem algum grau de instrução. Tais dados confirmaram a idéia de Brown (1970) de que qualquer fator que retarde a aprendizagem é mal visto por esse tipo de clientela.

Rogers.
O total dos grupos se mostrou quase indiferente ao fato de a professora "ficar zangada", apesar de o conceito se localizar no pólo negativo. Isto representa, todavia, uma posição média, uma vez que os escores individuais variaram muito, tendo alguns sujeitos atribuído valor positivo ao conceito, afirmando que "isto é bom" ..., "é necessário"..., "às vezes precisa"... Este fato parece indicar que os sujeitos dessa população são bastante dependentes da professora, e consideram acertado qualquer comportamento da mesma, inclusive a zanga. Tendo em vista, contudo, que, para algumas pessoas, esse conceito foi extremamente negativo, e uma vez que está associado à punição, seria recomendável uma certa parcimônia no seu uso.

CONCLUSÕES

Os dados da presente pesquisa indicam que:

1. é viável a aplicação oral da DS em adultos ainda em fase de alfabetização;
2. é possível o uso da DS não apenas para identificar eventos reforçadores, como também para estabelecer uma hierarquia entre eles;
3. através da DS, podem-se levantar concomitantemente eventos que sejam reforçadores tanto para os sujeitos individualmente, como agrupados por certas características;
4. existem eventos reforçadores para essa população dentro de diversas categorias, o que permite variá-los, evitando a saciação;
5. há, nessa população, diferenças individuais e grupais, relativas à intensidade do evento reforçador; *obvio*
6. dentre as várias classes, os reforçadores secundários mostraram-se os mais valorizados pelos sujeitos, confirmando a teoria;
7. seus resultados podem ser úteis na orientação do planejamento do MOBREAL, quer em suas linhas gerais de ensino, quer nas atividades específicas de sala de aula;
8. pela hierarquização dos reforços, constata-se que aquilo que é mais valorizado por esta população não requer tecnologia mais sofisticada, nem acarreta maior ônus para o ensino. Isto coincide com a proposição de Simonsen de que as soluções para os problemas do MOBREAL não poderiam esquecer o fato de não deverem aumentar o custo operacional por aluno;
9. a DS não foi aqui totalmente, esgotada, permanecendo a possibilidade de ser mais explorada em novos estudos, e de se analisarem os atuais dados sob outras perspectivas.

Com base nas conclusões anteriormente apresentadas, encaminham-se ao MOBREAL as seguintes recomendações e sugestões para pesquisas:

1. tendo em vista que os eventos reforçadores mais valorizados dependem, sobretudo, do procedimento adotado pelas professoras e não tanto de disponibilidades econômicas da instituição, deveria haver treinamento adequado do corpo docente na utilização do reforço ⁽⁴⁾;
2. Seria interessante a realização de estudos experimentais para testar a viabilidade do sistema contratual com sujeitos dessa população;

(4) Segundo alguns autores, entre eles Bonamigo (1972) e Hall (1973), o emprego do reforço, embora requeira planejamento específico, não exige formação especializada, podendo haver treinamento para isso entre pessoas com um mínimo de condições.

3. sempre que possível, deveriam ser estabelecidos convênios e intercâmbios, no sentido de facilitar a liberação de reforços;
4. poderiam ser introduzidos cursos e atividades envolvendo Relações Humanas, para satisfazer preocupação manifestada pelos sujeitos;
5. orientar a elaboração de programas e, principalmente, das atividades de sala de aula, no sentido de se atender aos interesses imediatos e pragmáticos dessa população, iniciativa já evidenciada, em parte, no que se refere ao material escolar;
6. realizar novas pesquisas sobre identificação de reforços em outras regiões e estados do país, a fim de ser possível caracterizar nacionalmente essa clientela. O real atendimento de suas necessidades e interesses contribuiria, em muito, para tornar mais efetiva a tarefa educativa do MOBREAL.

FIGURA 1

Perfil da Categoria
ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA - tipo A
Grupo Feminino Jovem

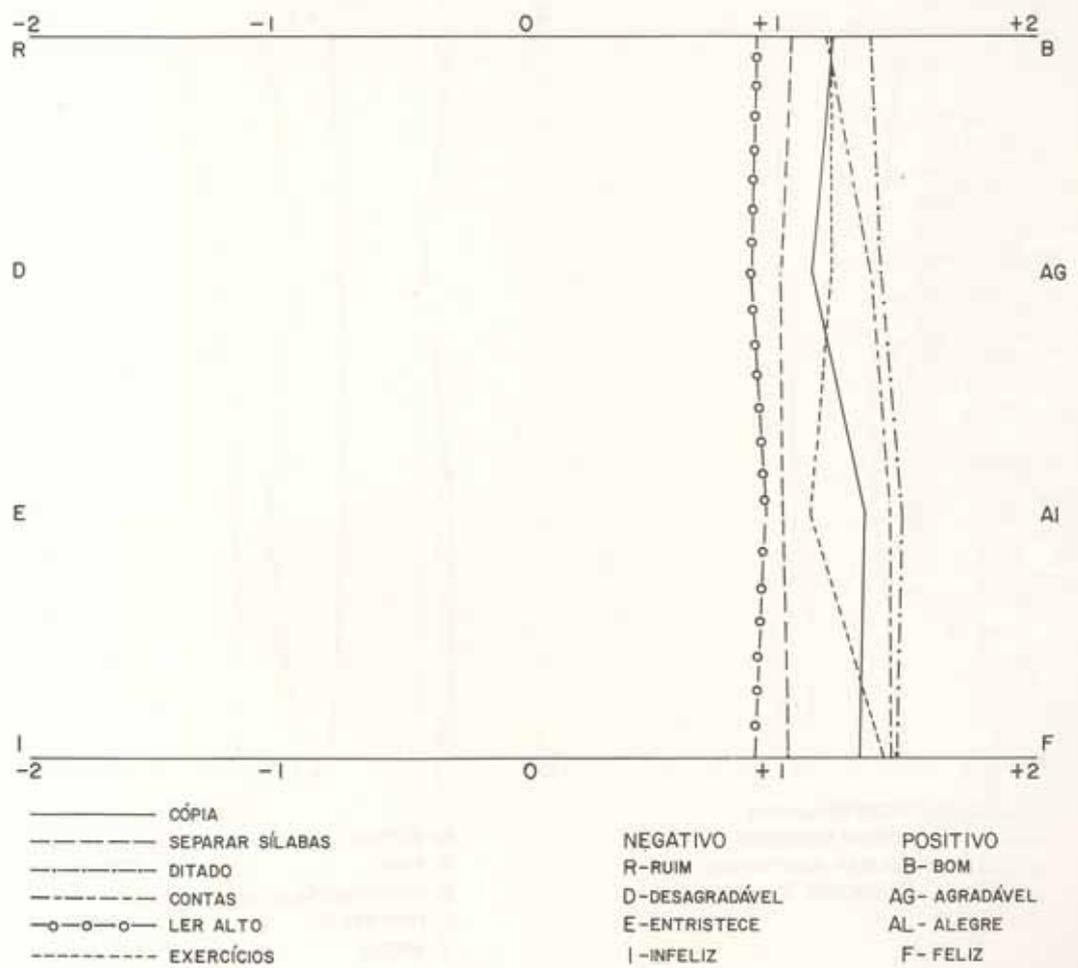


FIGURA 2

Perfil da Categoria

ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA - tipo BI

Grupo Feminino Jovem

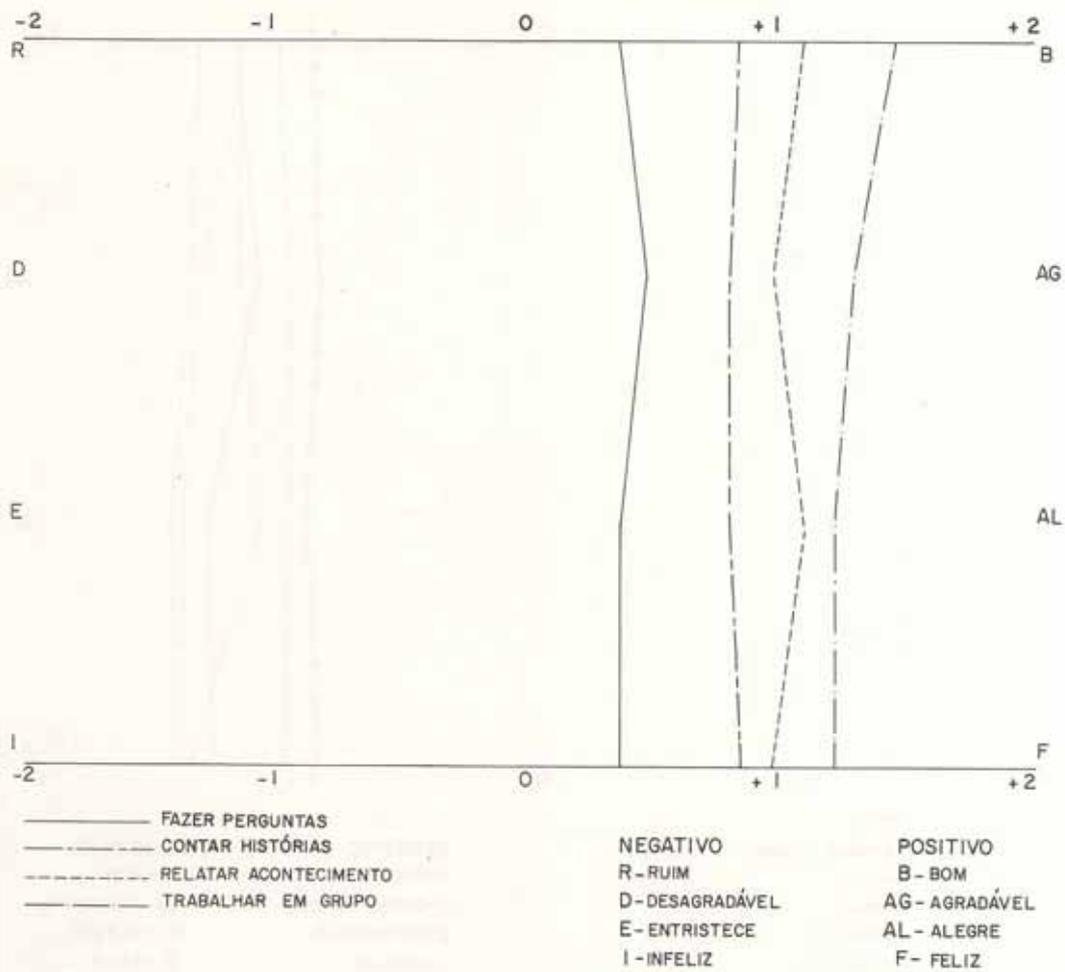


FIGURA 3

Perfil da Categoria
ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA - tipo B2
Grupo Feminino Jovem

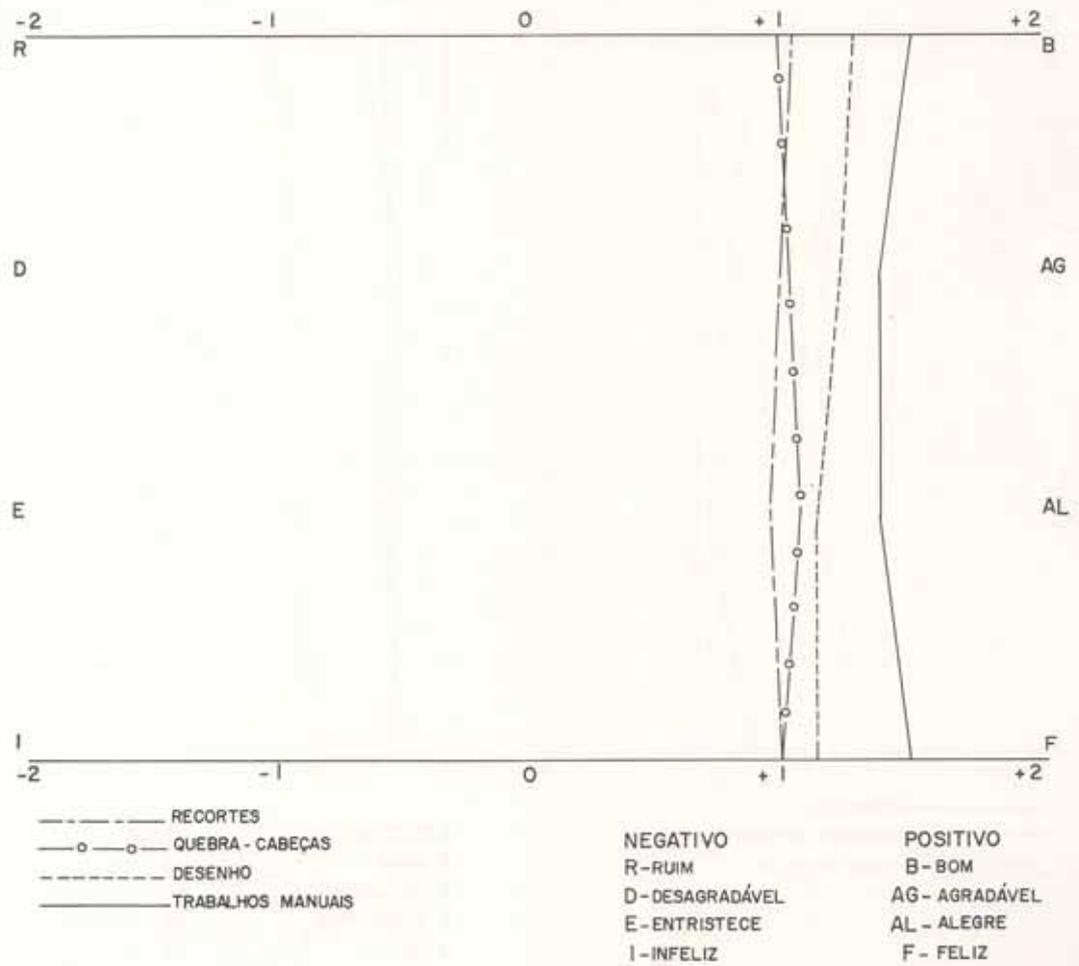


FIGURA 4

Perfil da Categoria
ATIVIDADES EXTRACLASSE EM QUE O ALUNO É AGENTE
Grupo Feminino Jovem

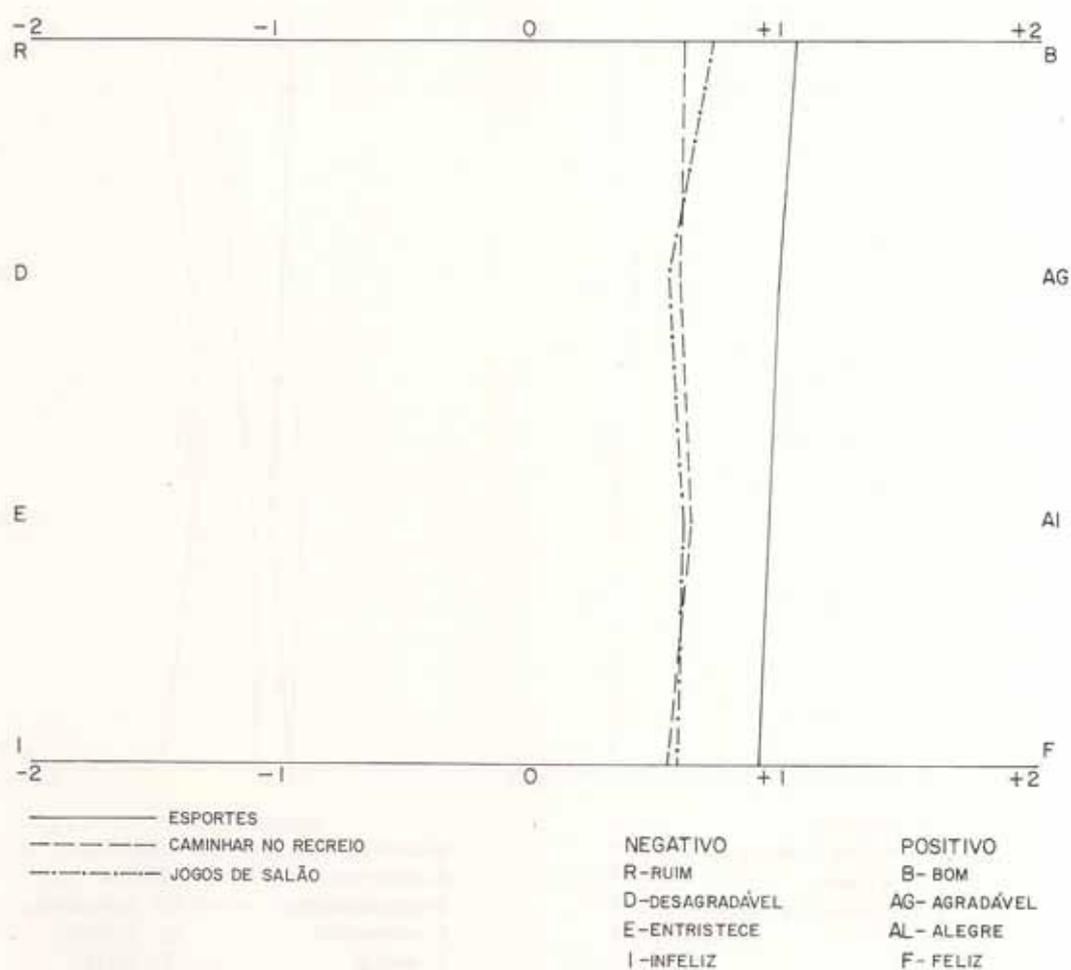


FIGURA 5

Perfil da Categoria
 ATIVIDADES EXTRACLASSE EM QUE O ALUNO É MERO ASSISTENTE
 Grupo Feminino Jovem

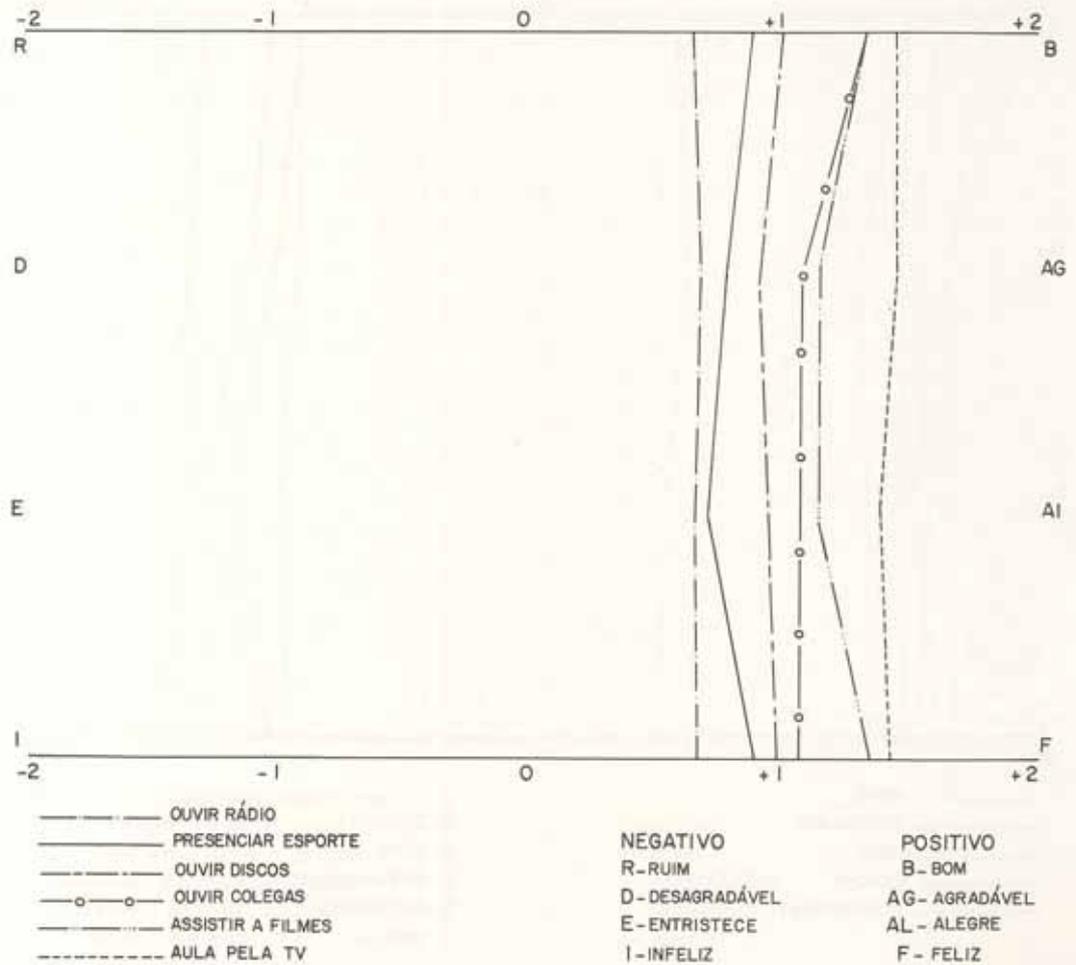


FIGURA 6

Perfil da Categoria
REFORÇADORES PRIMÁRIOS

Grupo Feminino Jovem

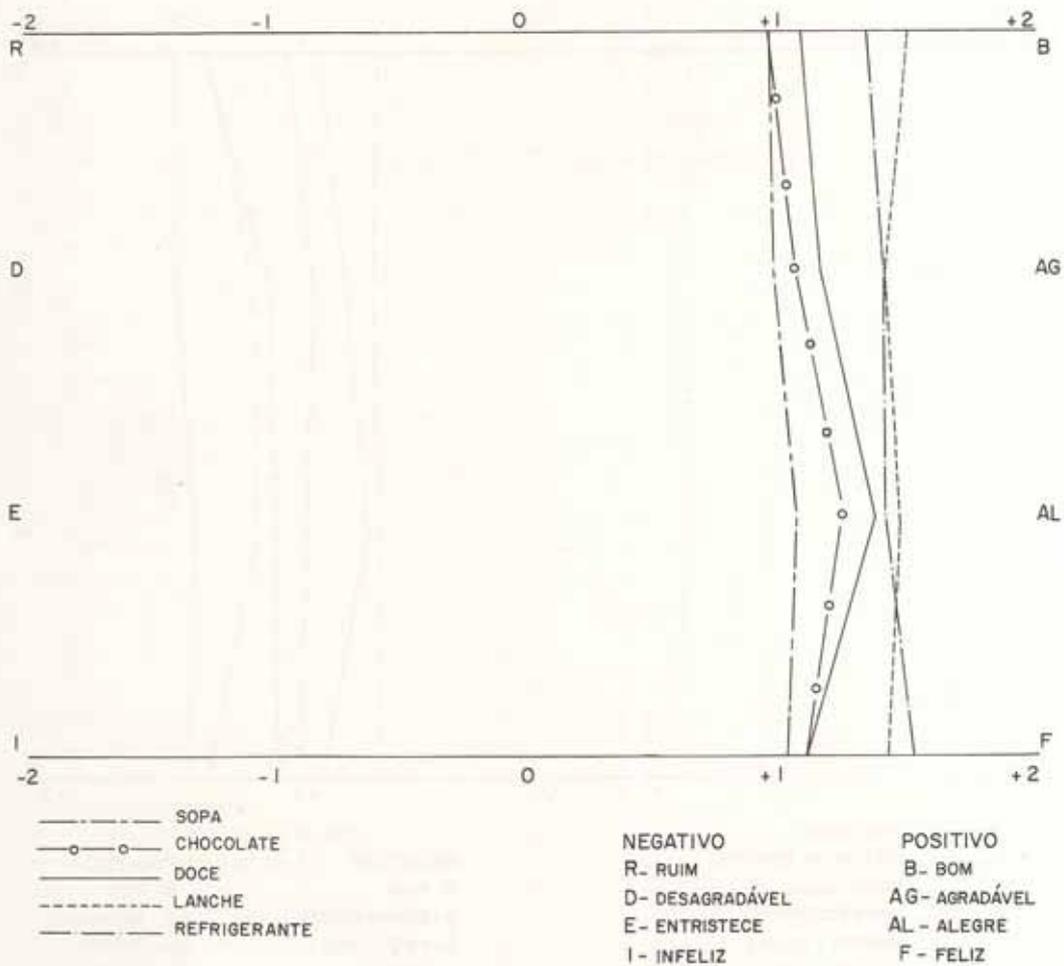


FIGURA 7

Perfil da Categoria
REFORÇADORES SECUNDÁRIOS
Grupo Feminino Jovem

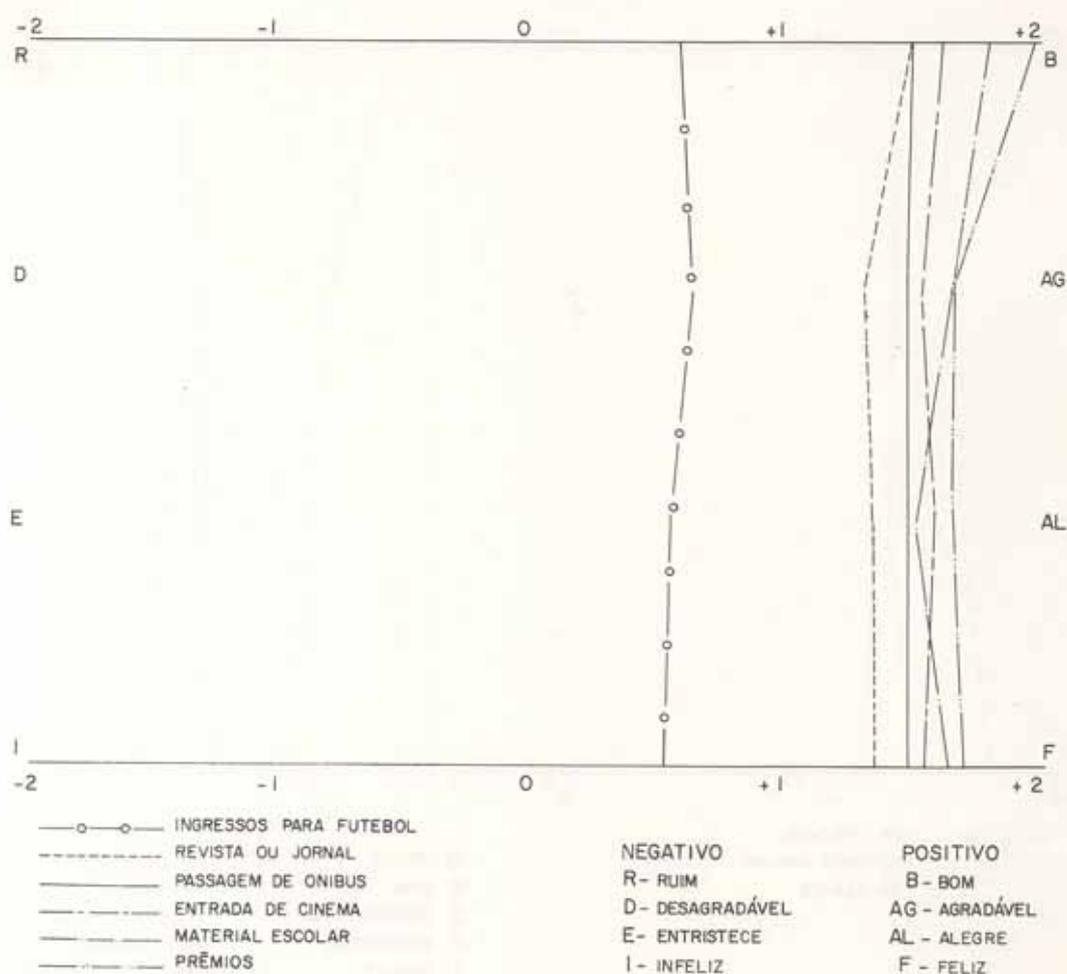


FIGURA 8

Perfil da Categoria
ASPIRAÇÕES REVELADAS PELOS ALUNOS
Grupo Feminino Jovem

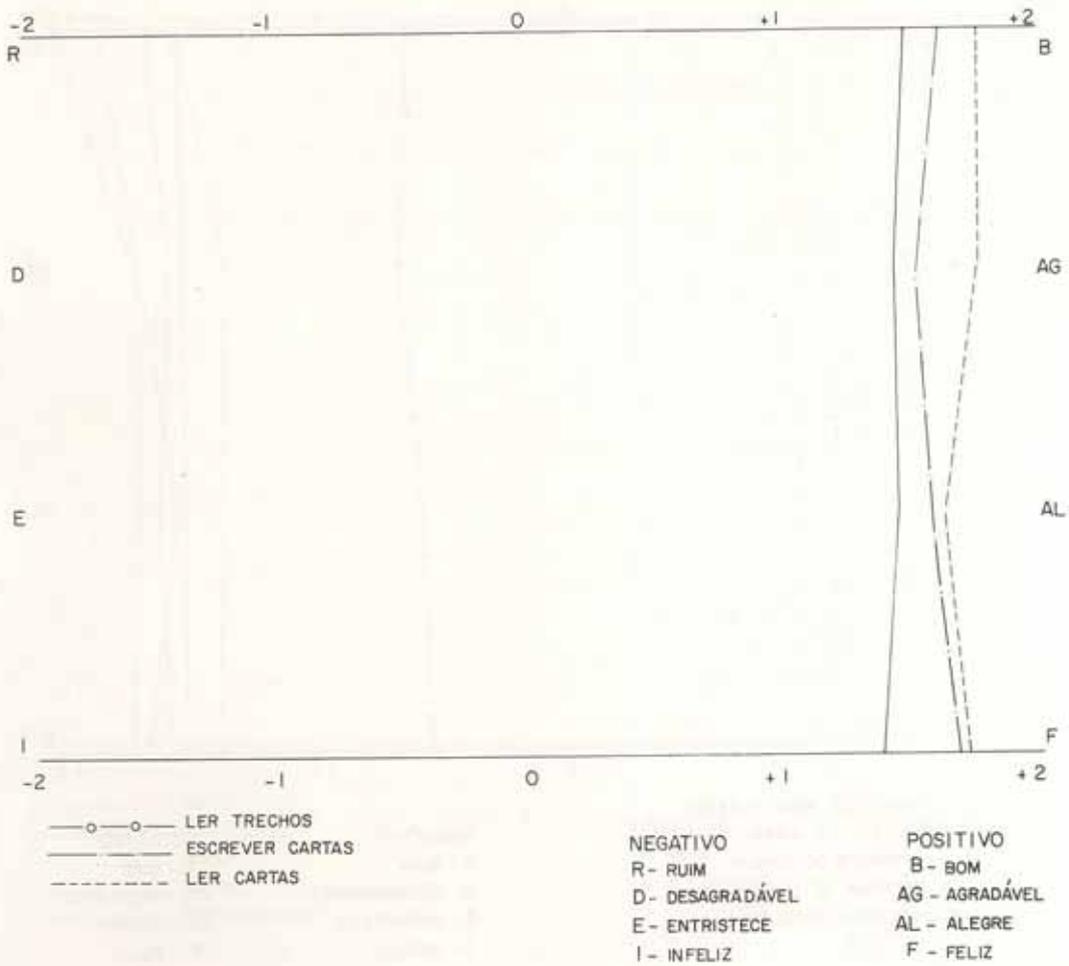


FIGURA 9

Perfil da Categoria
REFORÇO SOCIAL PROVENIENTE DA PROFESSORA
Grupo Feminino Jovem

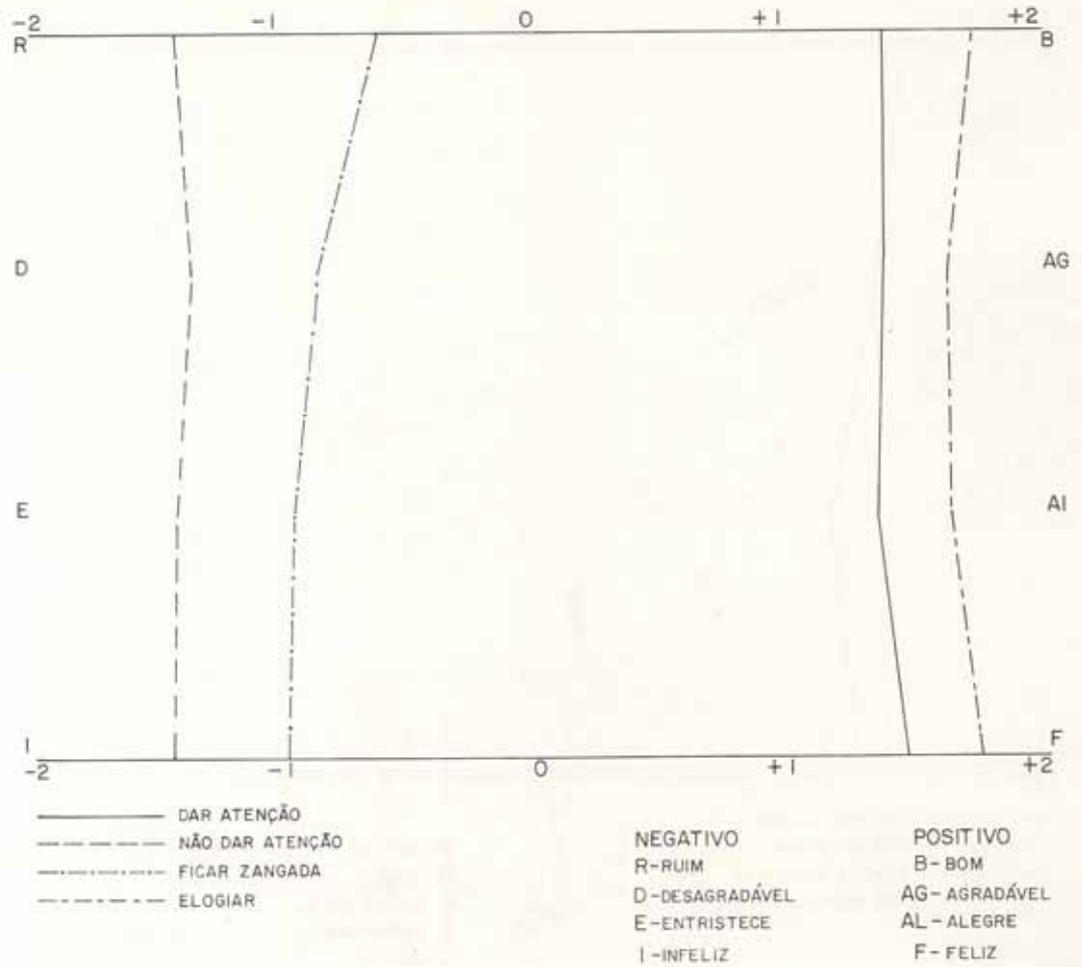


FIGURA 10

Perfil da Categoria
TAREFA DOCENTE
Grupo Feminino Jovem

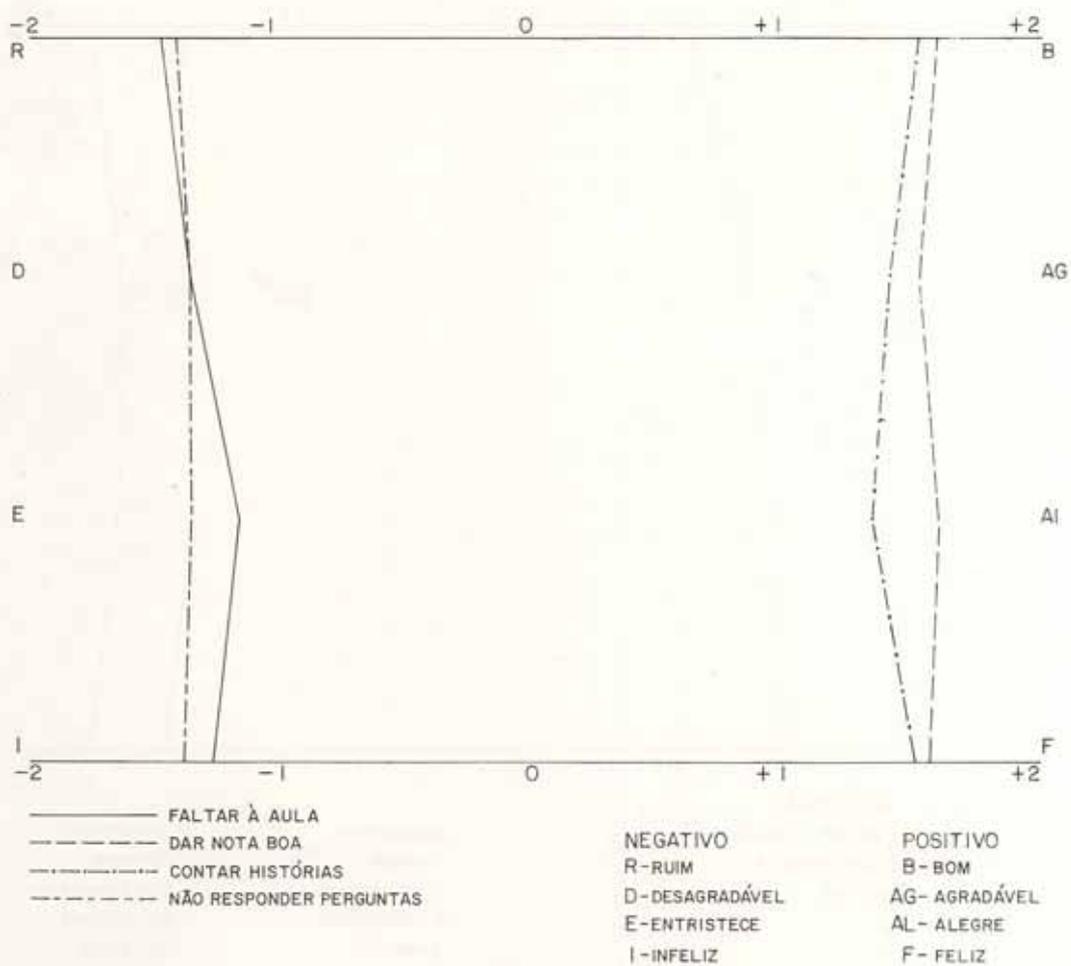


FIGURA II

Perfil da Categoria
CONTROLE
Grupo Feminino Jovem

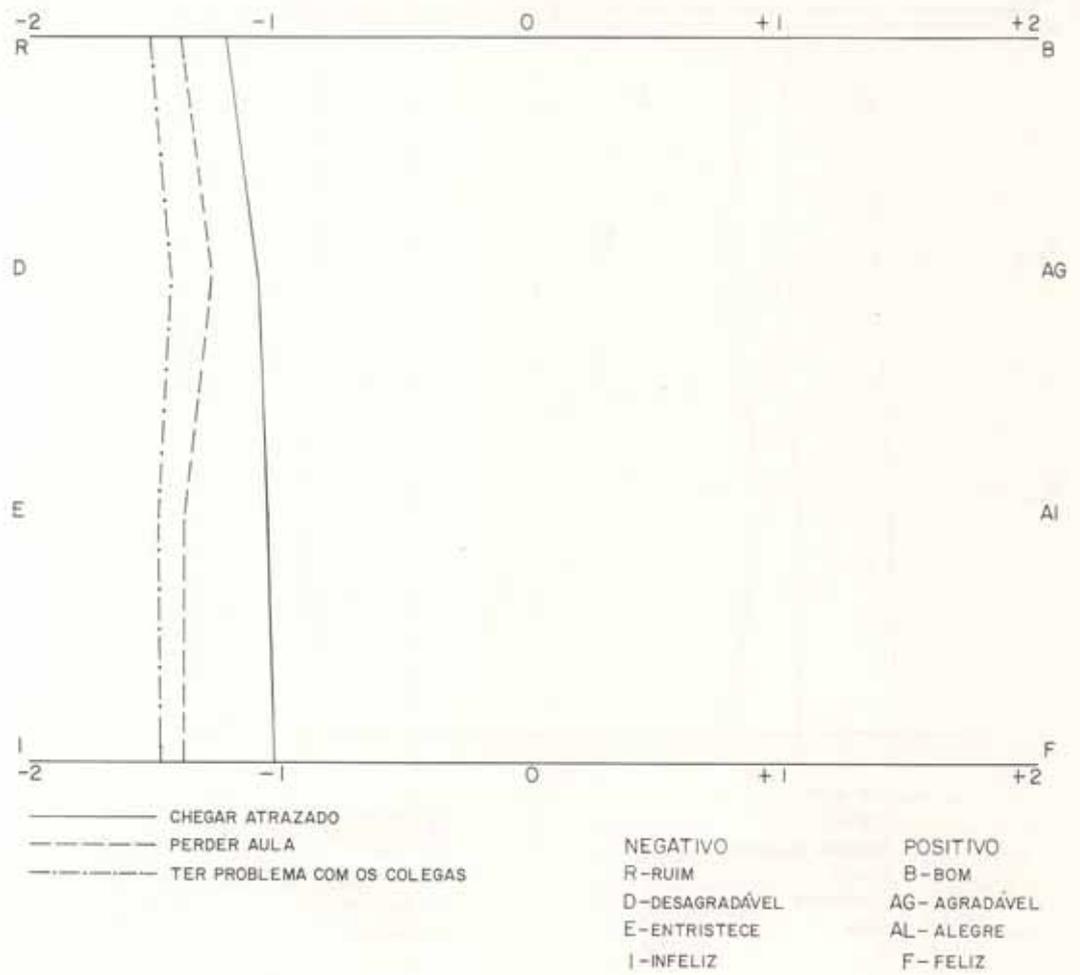


FIGURA 12

Perfil da Categoria
ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA-tipoA
Grupo Feminino Velho

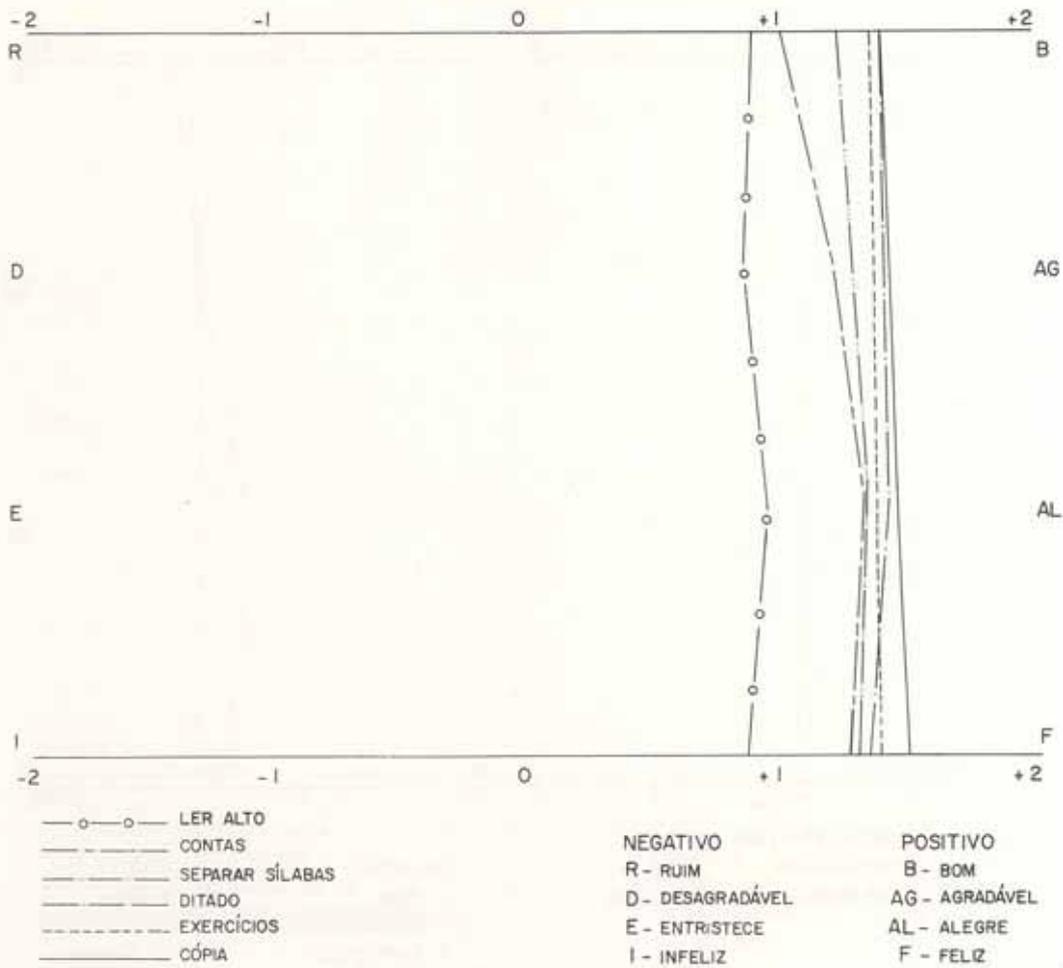


FIGURA 13

Perfil da Categoria

ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA - tipo BI

Grupo Feminino Velho

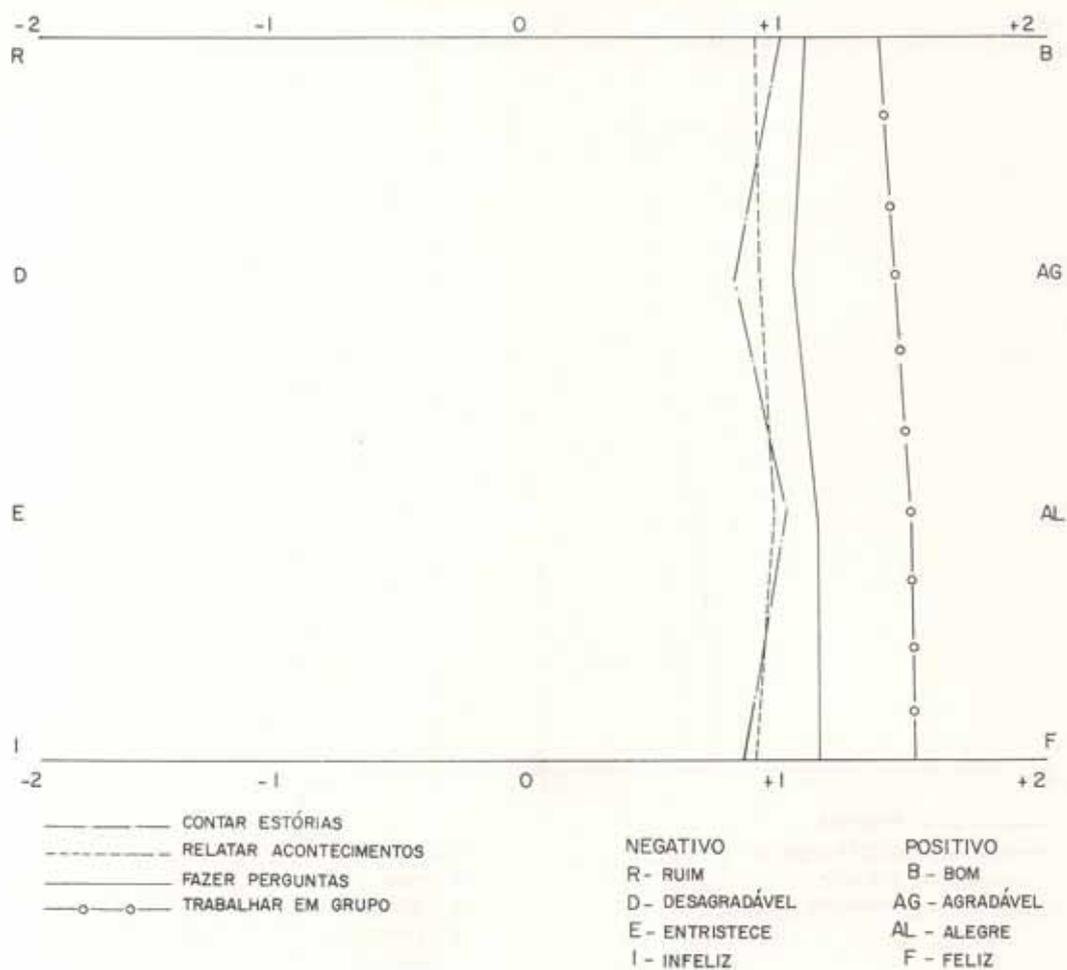


FIGURA 14

Perfil da Categoria
ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA-tipo B2
Grupo Feminino Velho

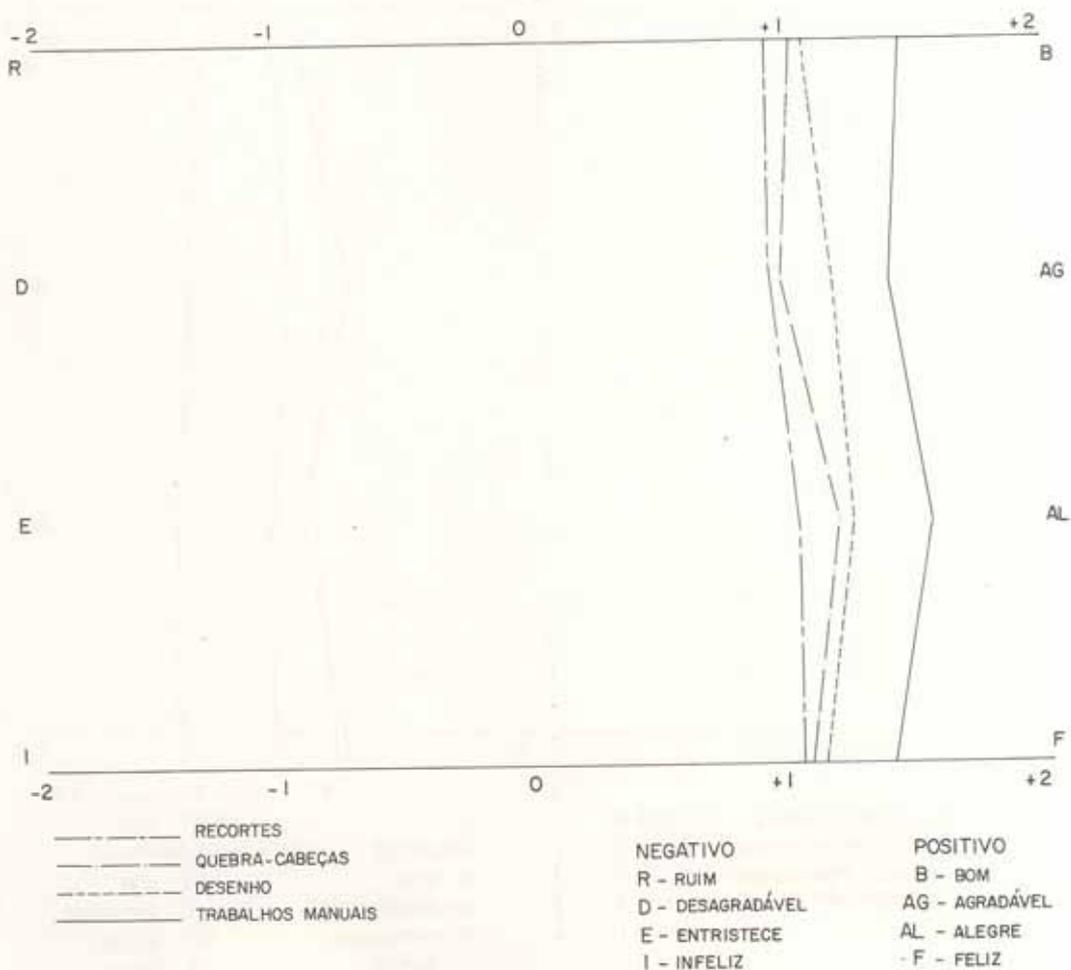


FIGURA 15

Perfil da Categoria
ATIVIDADES EXTRACLASSE EM QUE O ALUNO É AGENTE
Grupo Feminino Velho

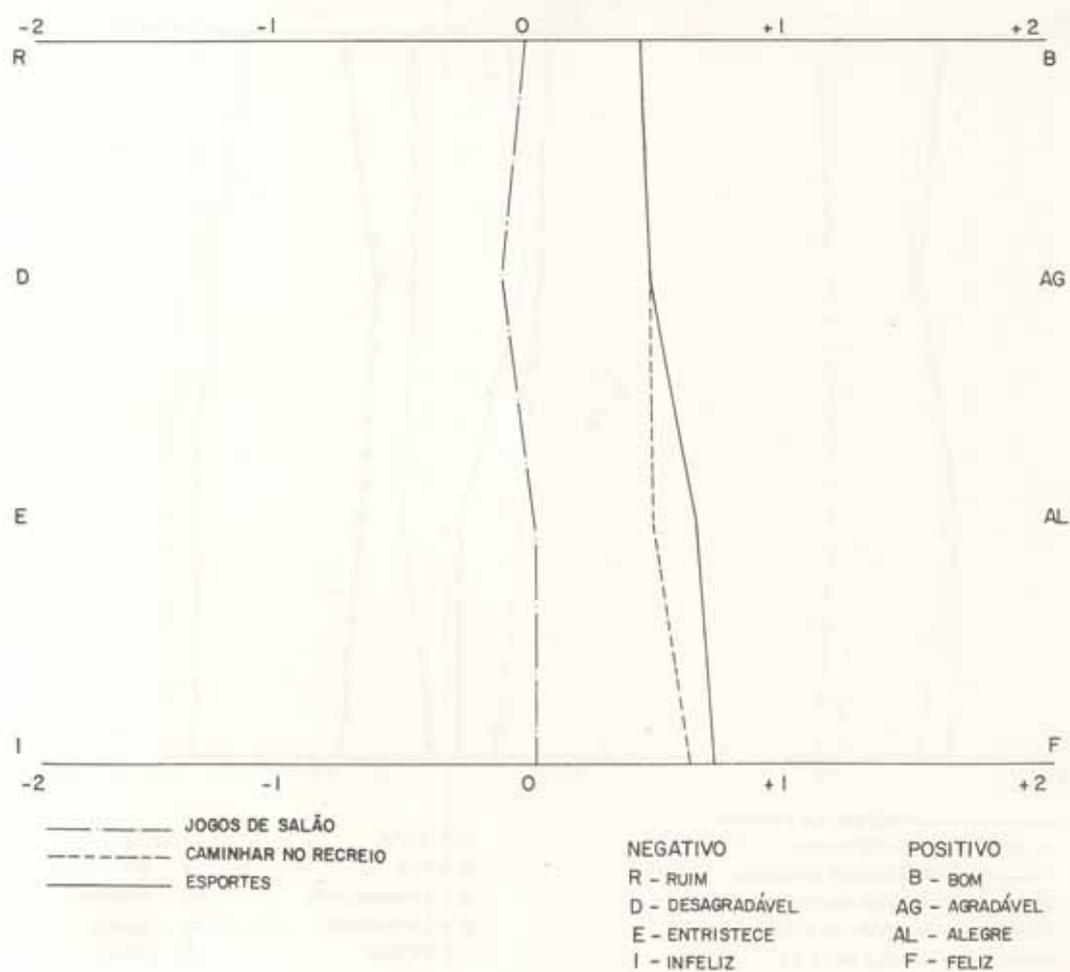


FIGURA 16

Perfil da Categoria
 ATIVIDADES EXTRACLASSE EM QUE O ALUNO É MERO ASSISTENTE
 Grupo Feminino Velho

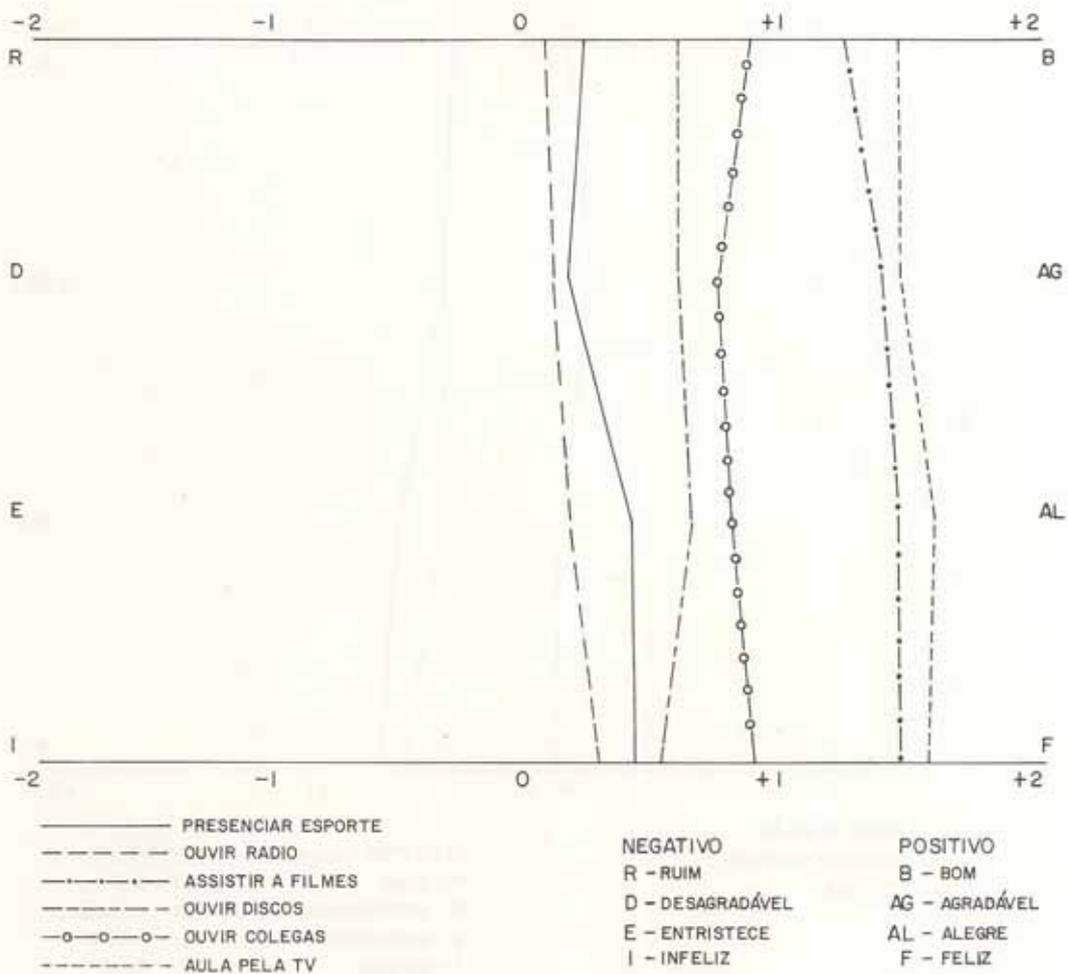


FIGURA 17

Perfil da Categoria
REFORÇADORES PRIMÁRIOS
Grupo Feminino Velho

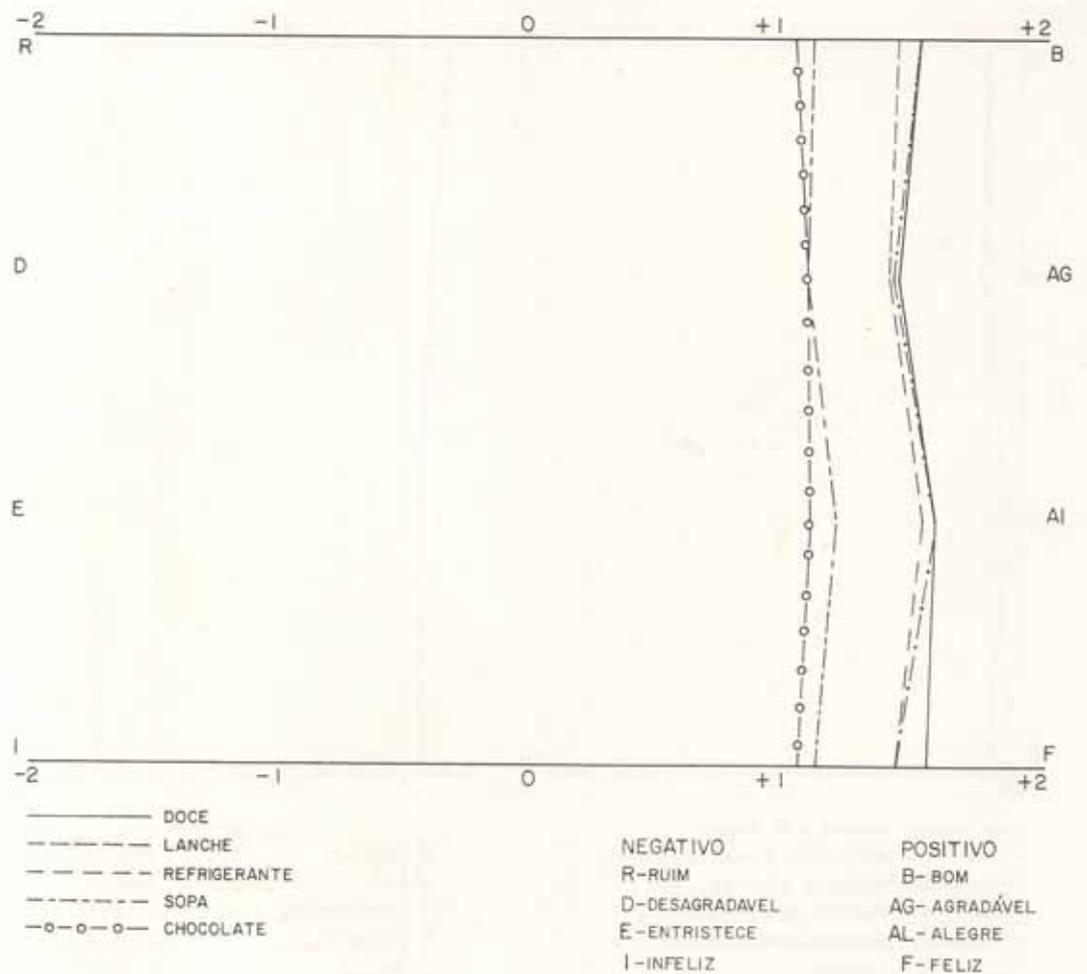


FIGURA 18

Perfil da Categoria
REFORÇADORES SECUNDÁRIOS
Grupo Feminino Velho

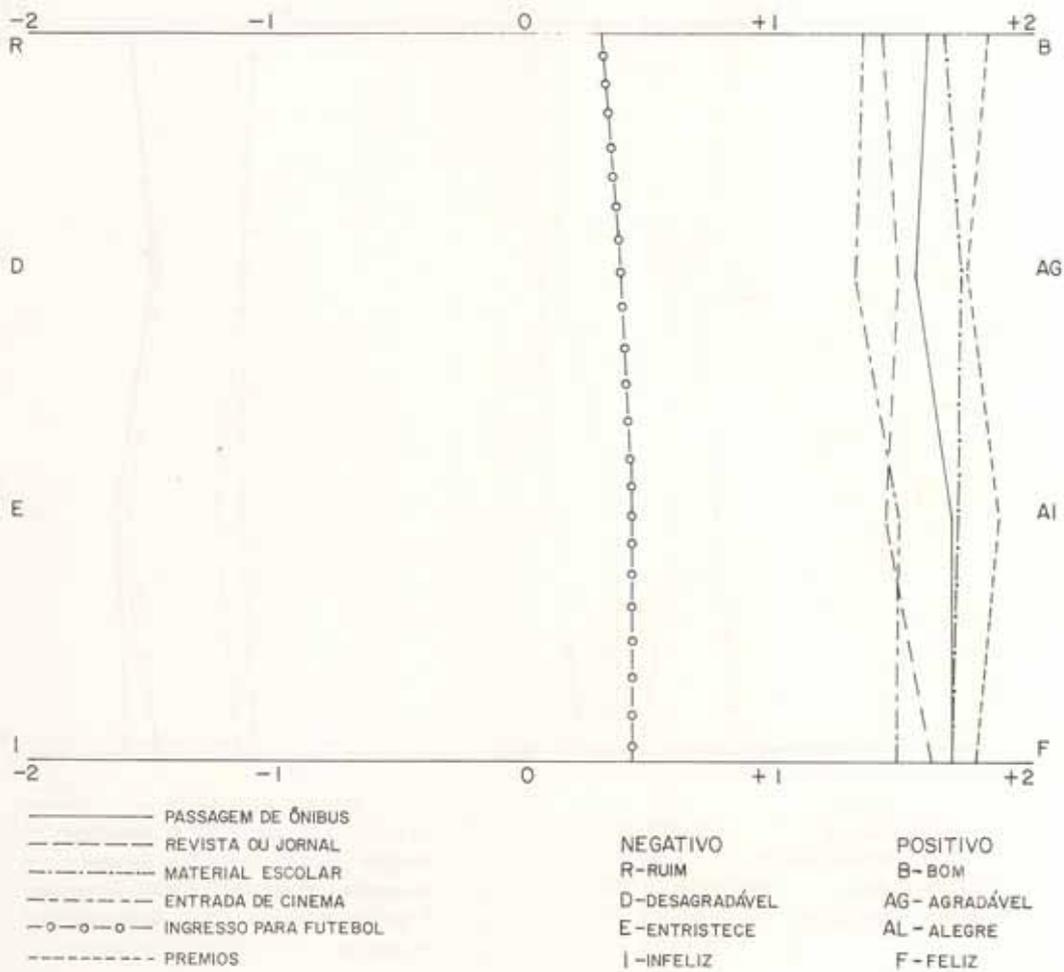


FIGURA 19

Perfil da Categoria
ASPIRAÇÕES REVELADAS PELOS ALUNOS

Grupo Feminino Velho

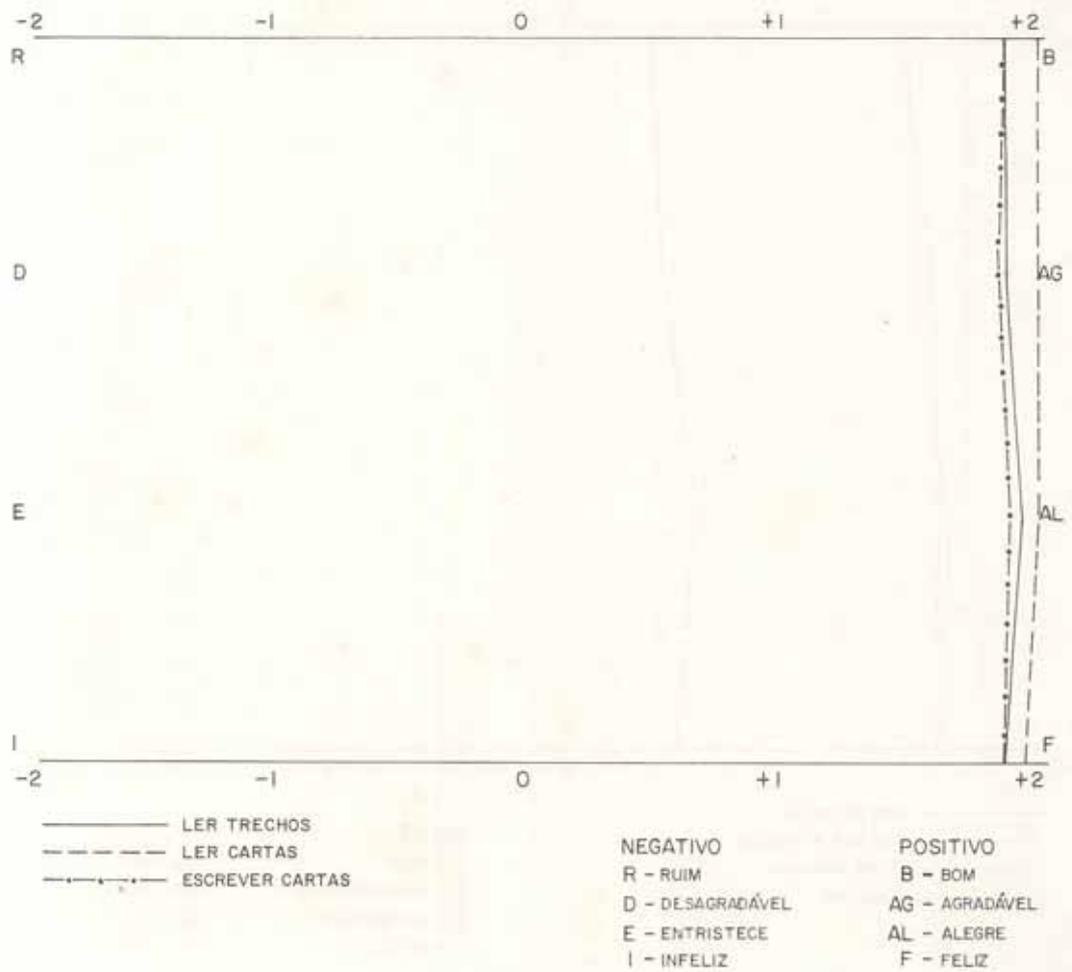


FIGURA 20

Perfil da Categoria
REFORÇO SOCIAL PROVENIENTE DA PROFESSORA

Grupo Feminino Velho

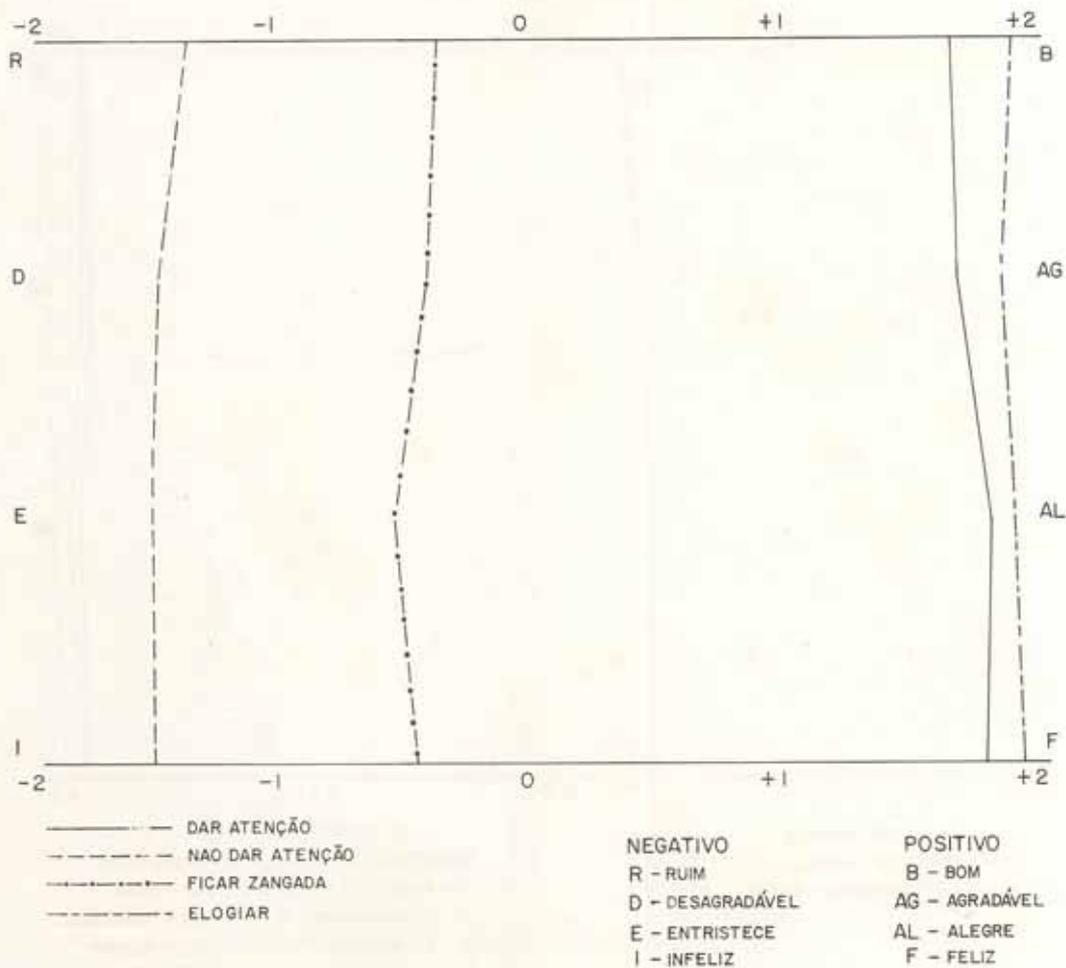


FIGURA 21

Perfil da Categoria
TAREFA DOCENTE

Grupo Feminino Velho

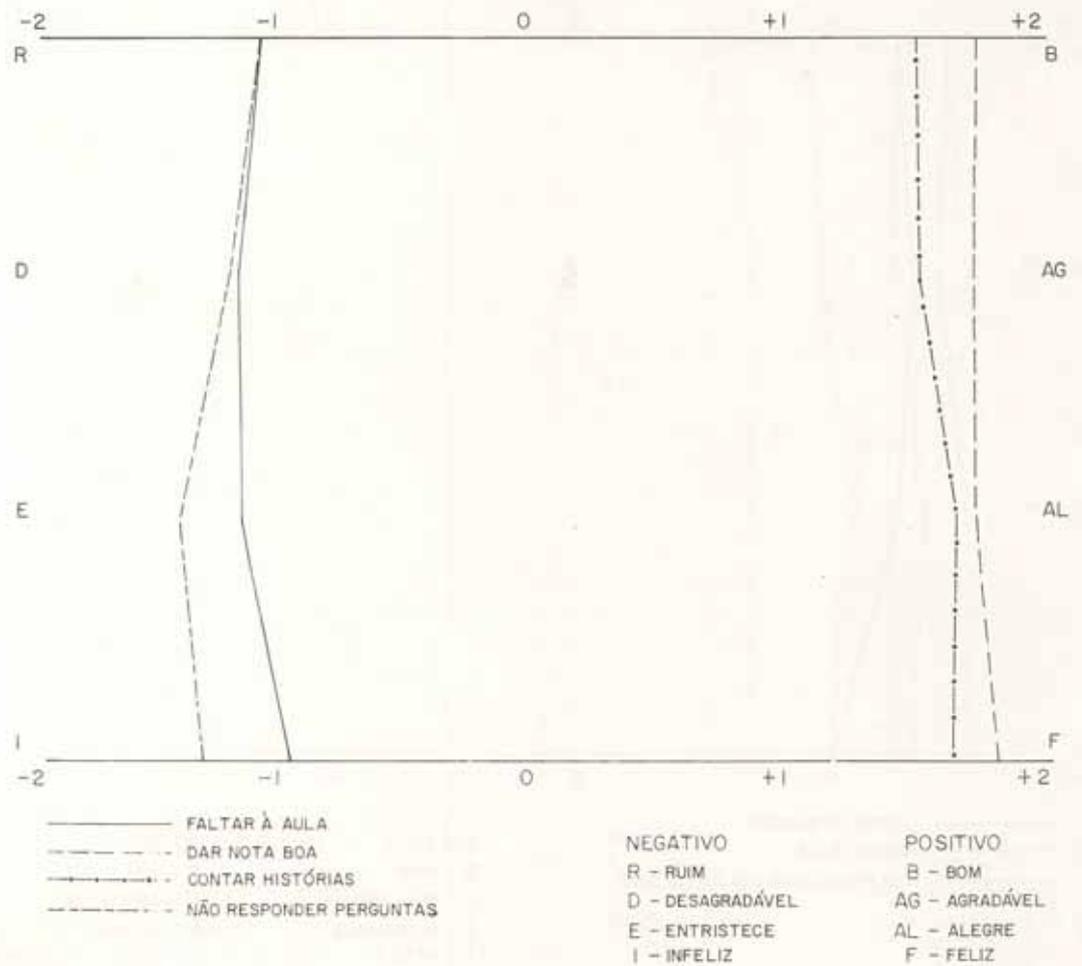


FIGURA 22

Perfil da Categoria
CONTROLE

Grupo Feminino Velho

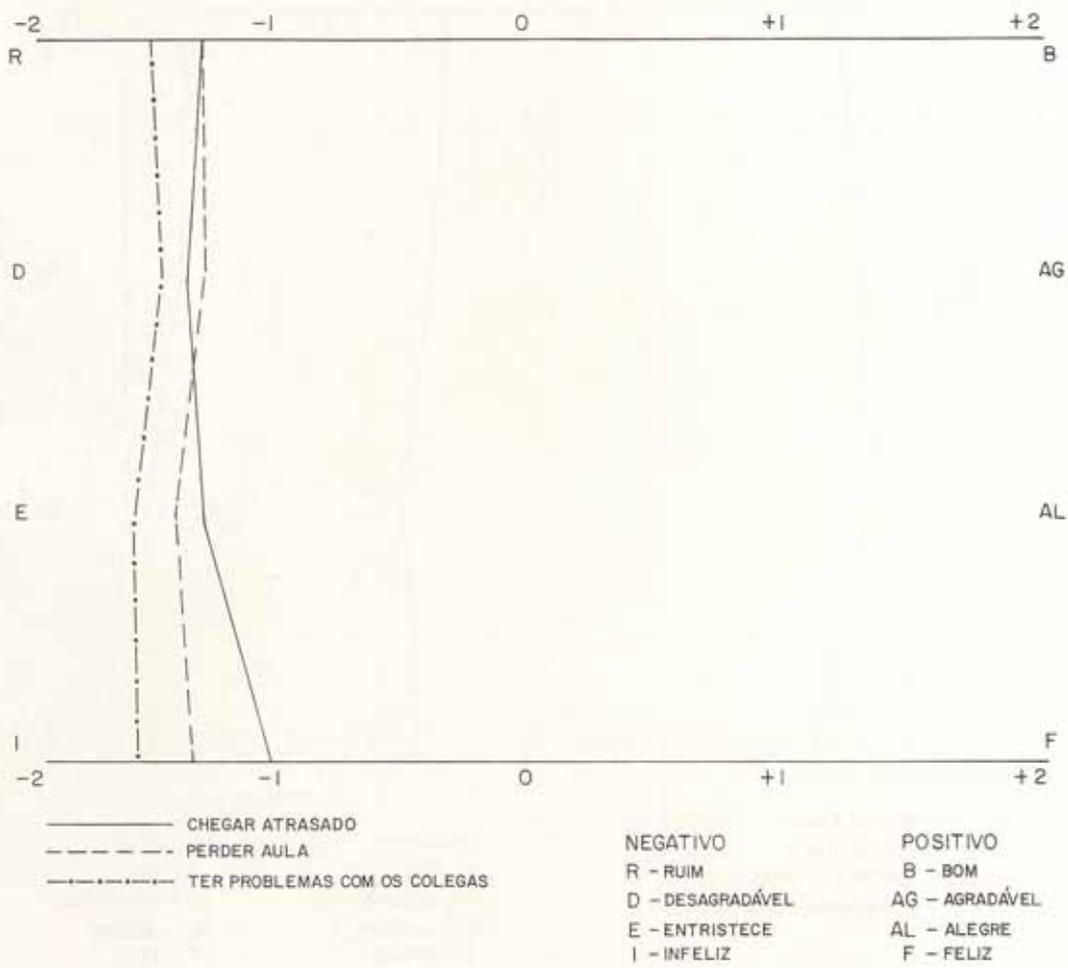


FIGURA 23

Perfil da Categoria
ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA – TIPO A
Grupo Masculino Jovem

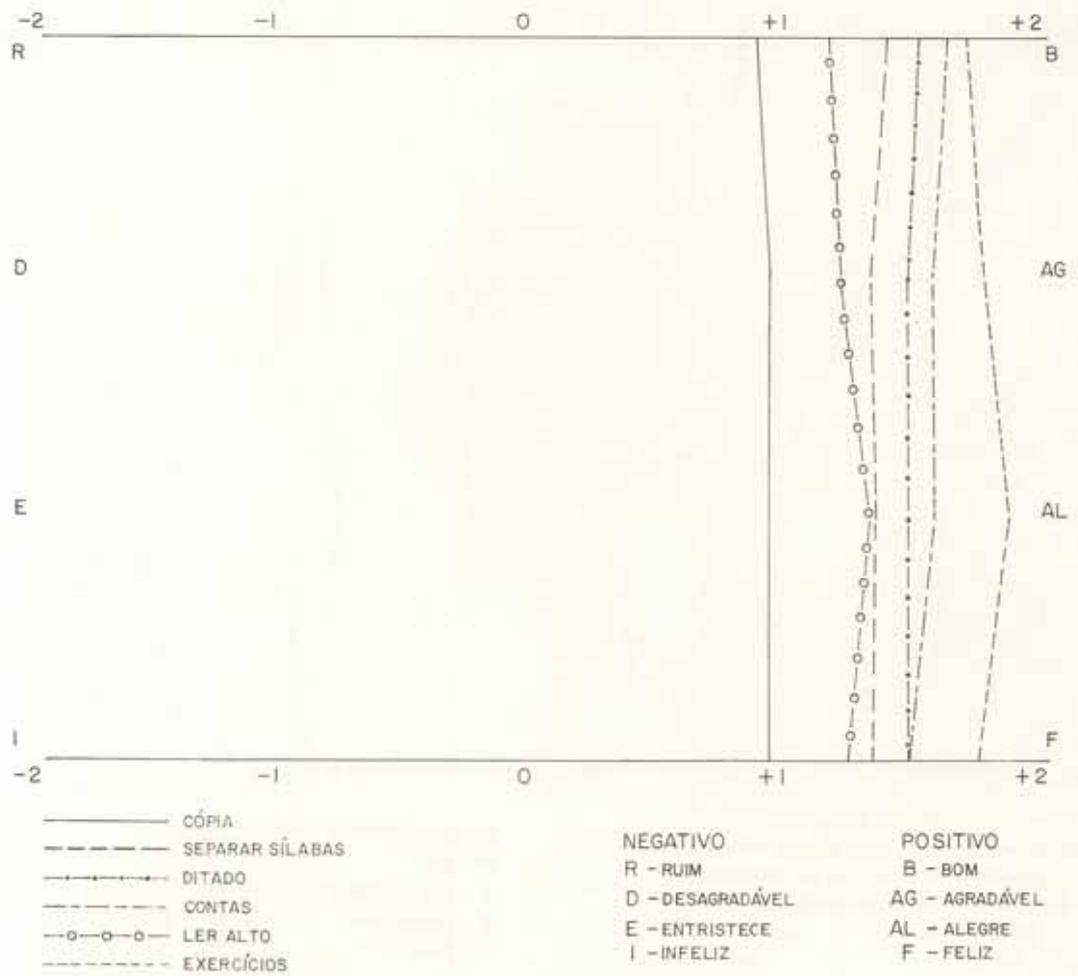


FIGURA 24

Perfil da Categoria
ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA – TIPO BI
Grupo Masculino Jovem

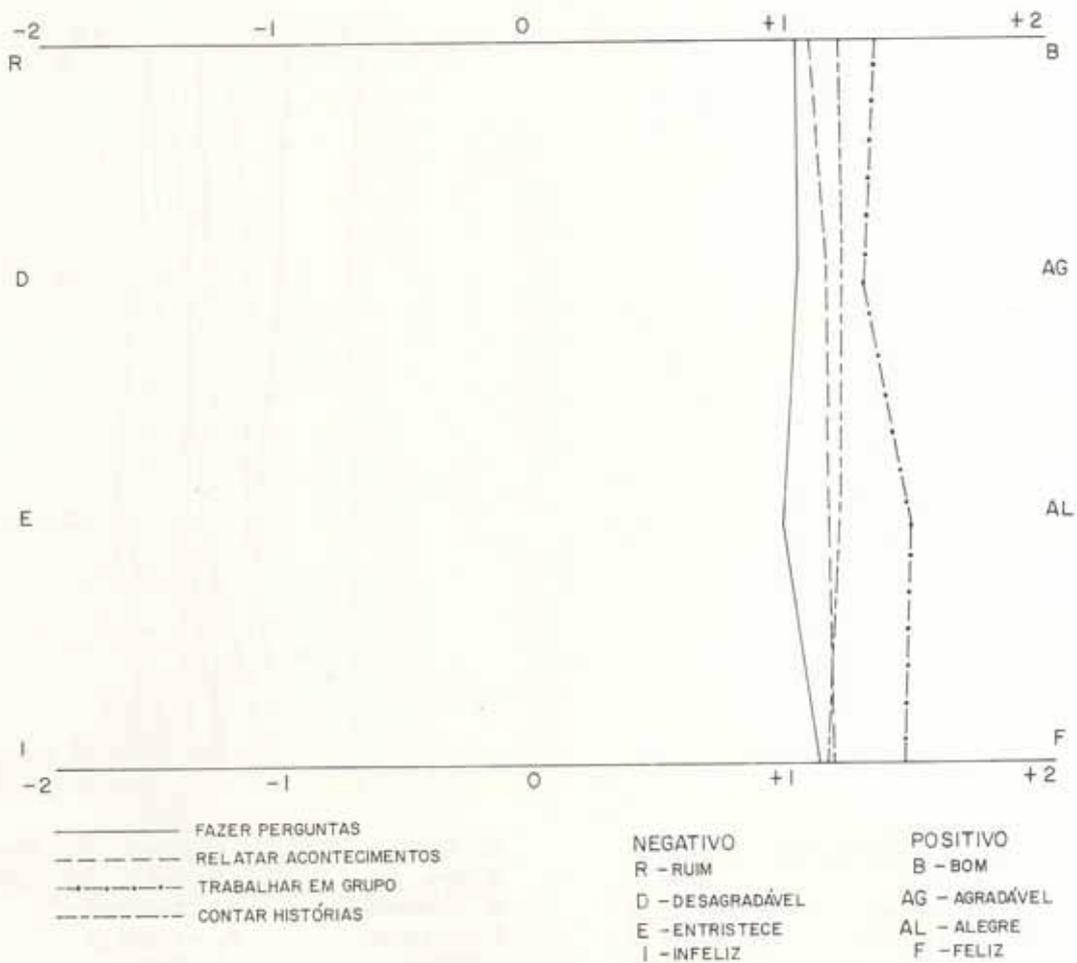


FIGURA 25

Perfil da Categoria
ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA - TIPO B2

Grupo Masculino Jovem

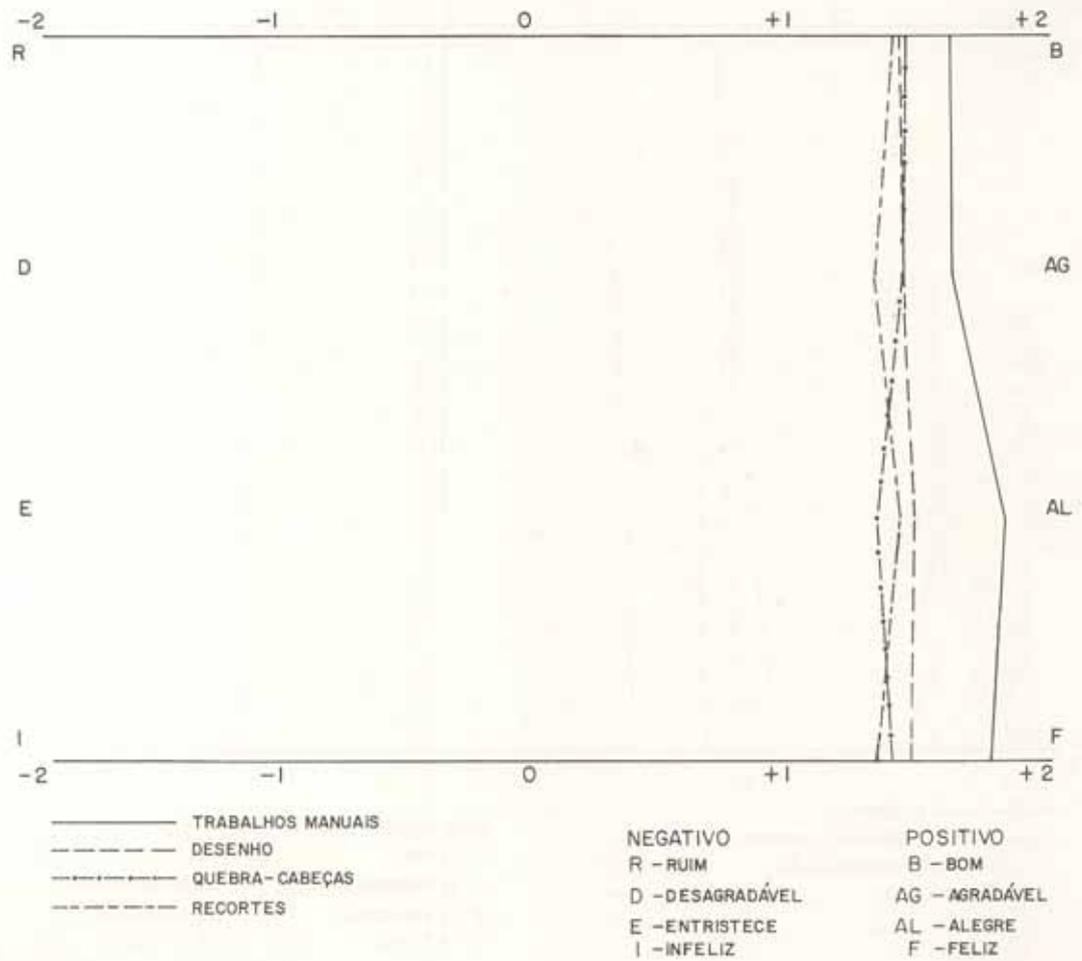


FIGURA 26

Perfil da Categoria
ATIVIDADES EXTRACLASSE EM QUE O ALUNO É AGENTE

Grupo Masculino Jovem

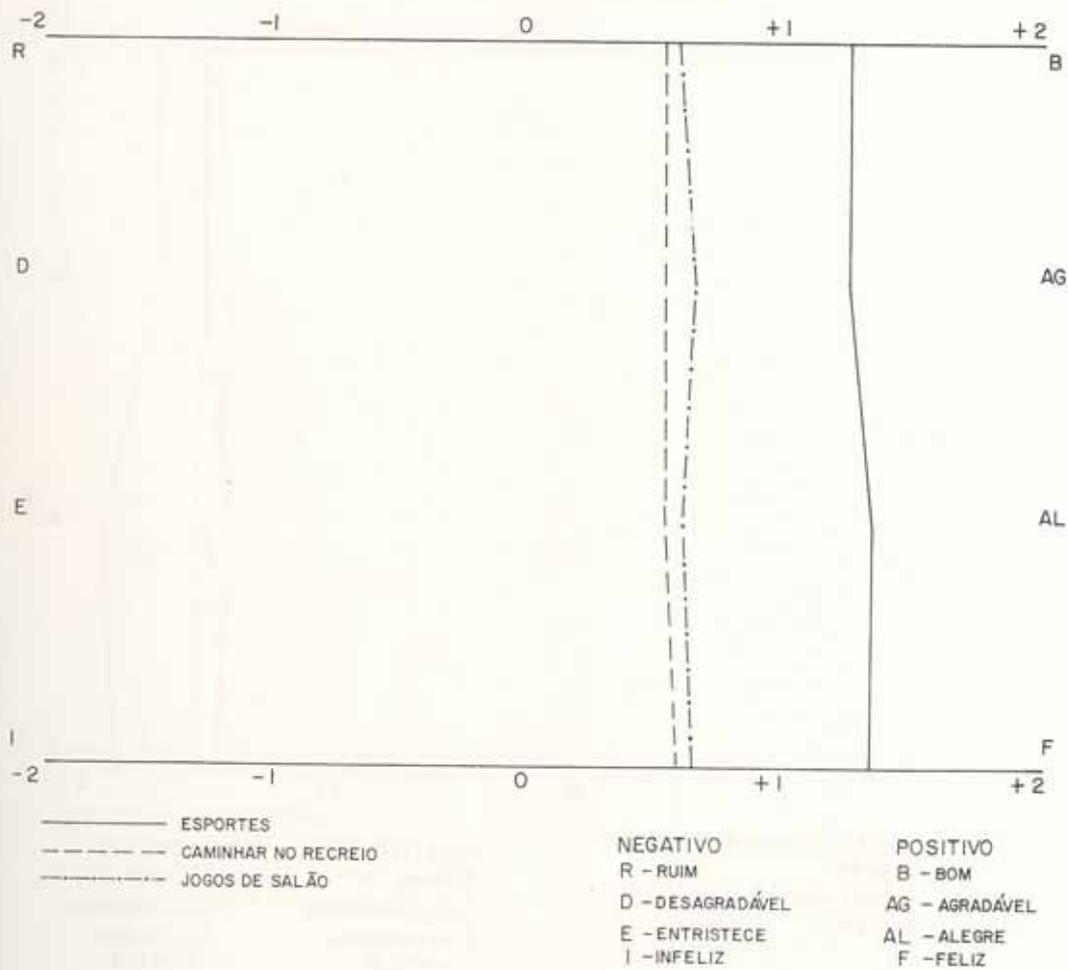


FIGURA 27

Perfil da Categoria
 ATIVIDADES EXTRACLASSE EM QUE O ALUNO É MERO ASSISTENTE
 Grupo Masculino Jovem

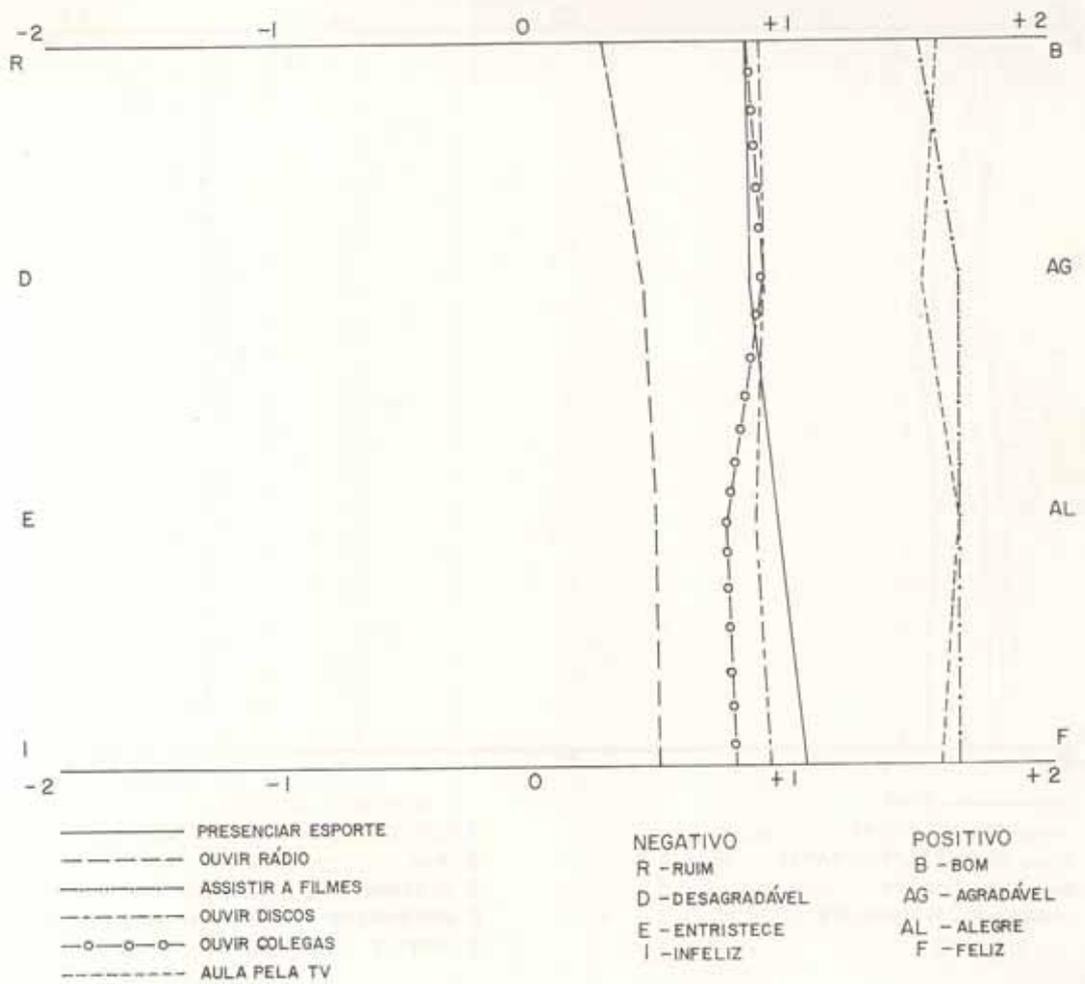


FIGURA 28

Perfil da Categoria
REFORÇADORES PRIMÁRIOS
 Grupo Masculino Jovem

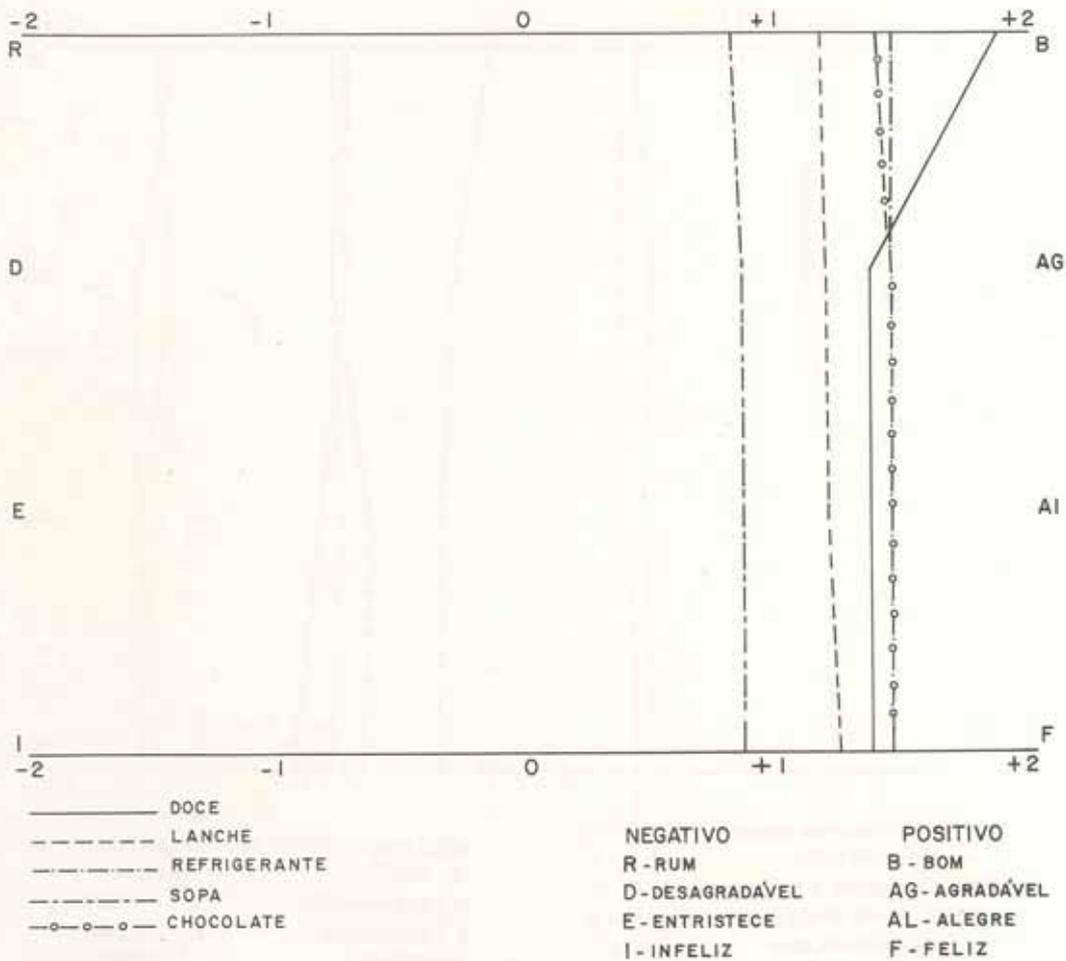


FIGURA 29

Perfil da Categoria
REFORÇADORES SECUNDÁRIOS
Grupo Masculino Jovem

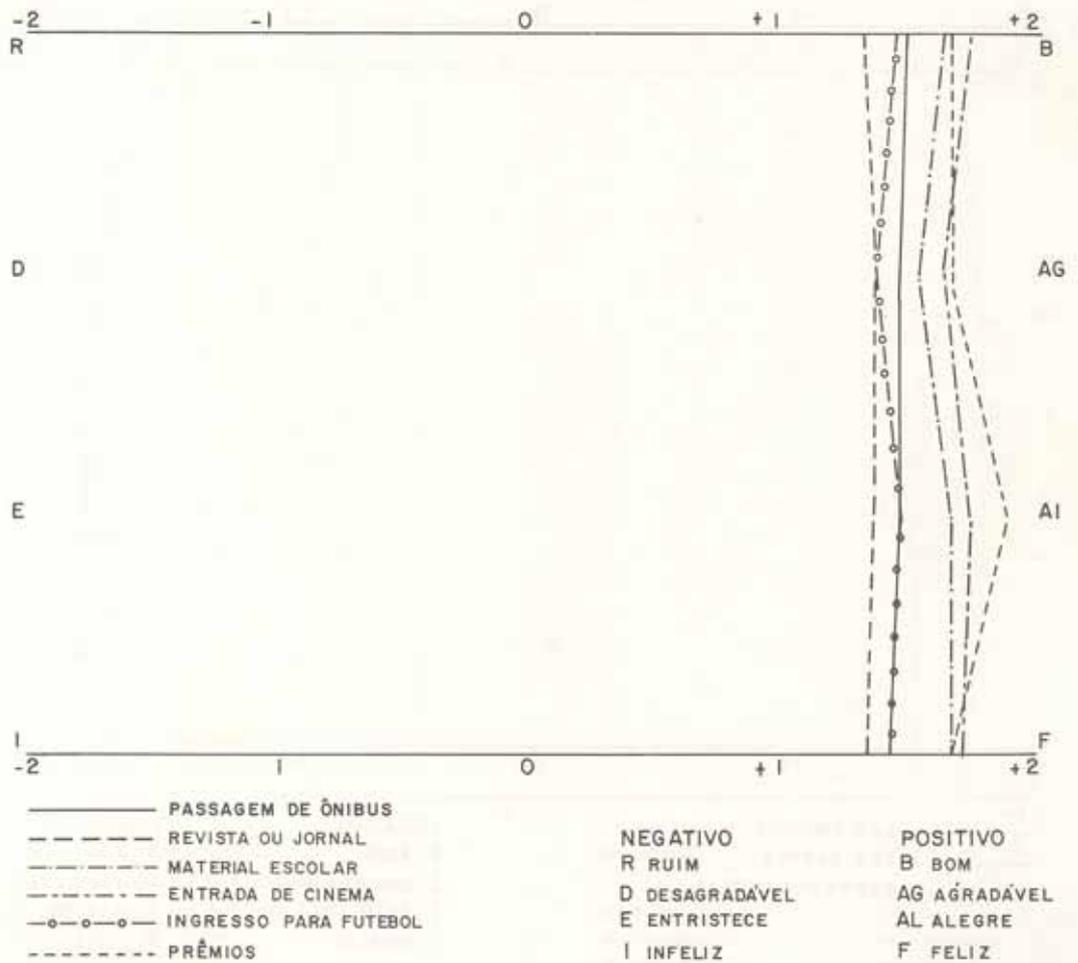


FIGURA 30

Perfil da Categoria

ASPIRAÇÕES REVELADAS PELOS ALUNOS

Grupo Masculino Jovem

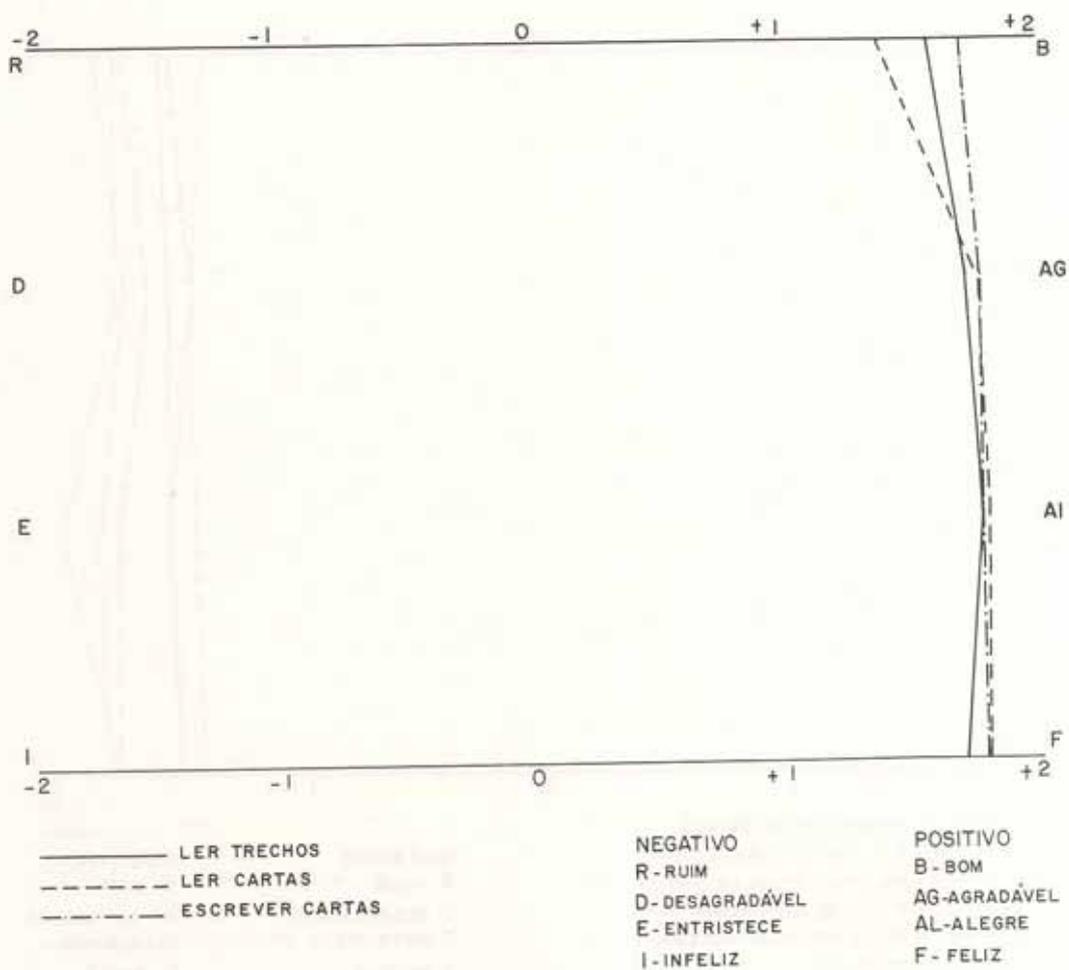


FIGURA 31

Perfil da Categoria
REFORÇO SOCIAL PROVENIENTE DA PROFESSORA
Grupo Masculino Jovem

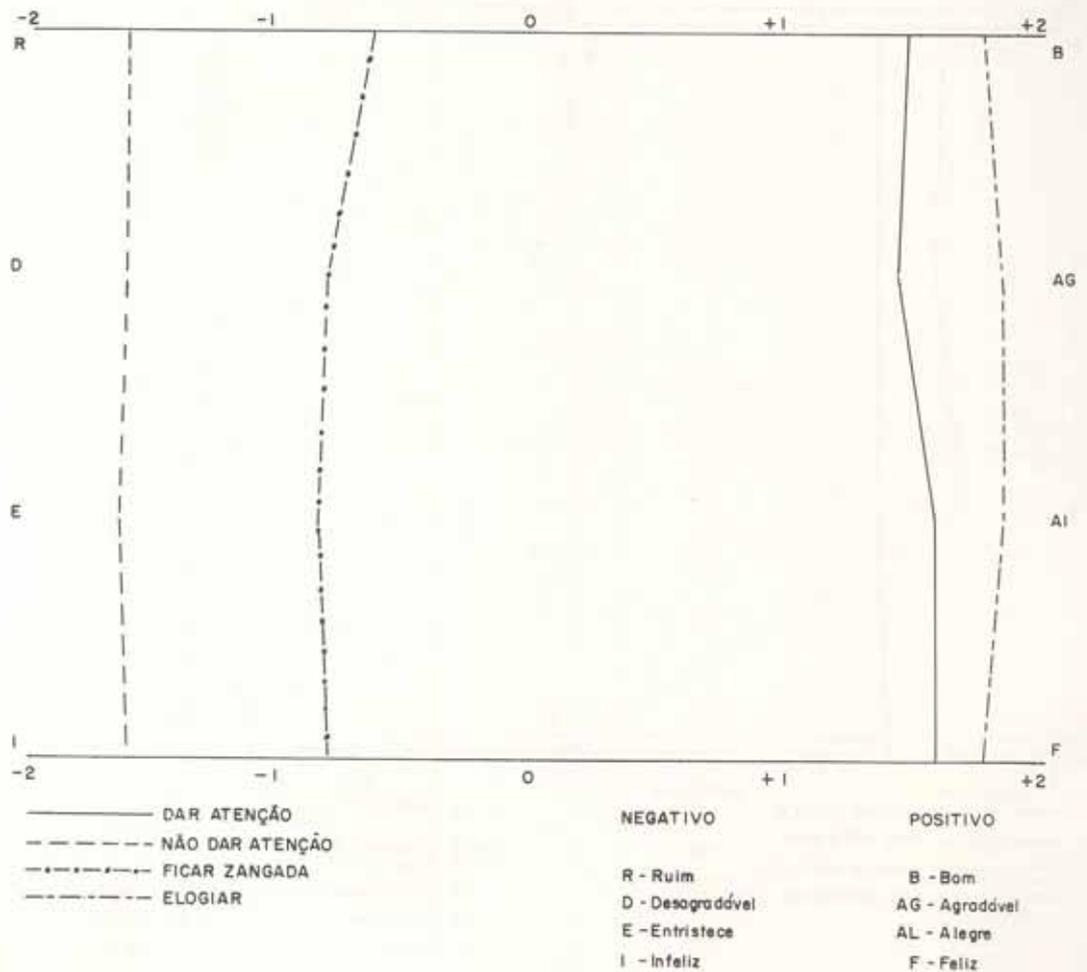


FIGURA 32

Perfil da Categoria
TAREFA DOCENTE
Grupo Masculino Jovem

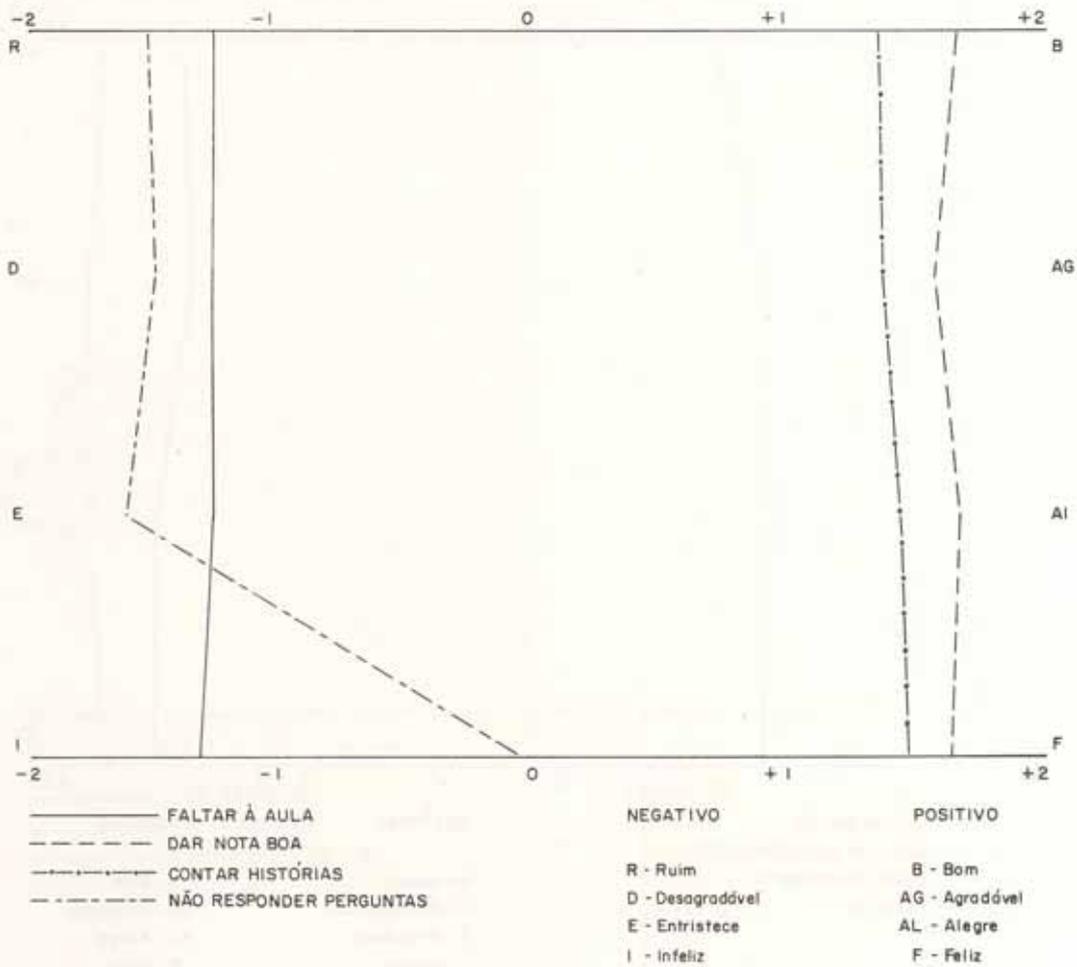


FIGURA 33

Perfil da Categoria

CONTROLE

Grupo Masculino Jovem

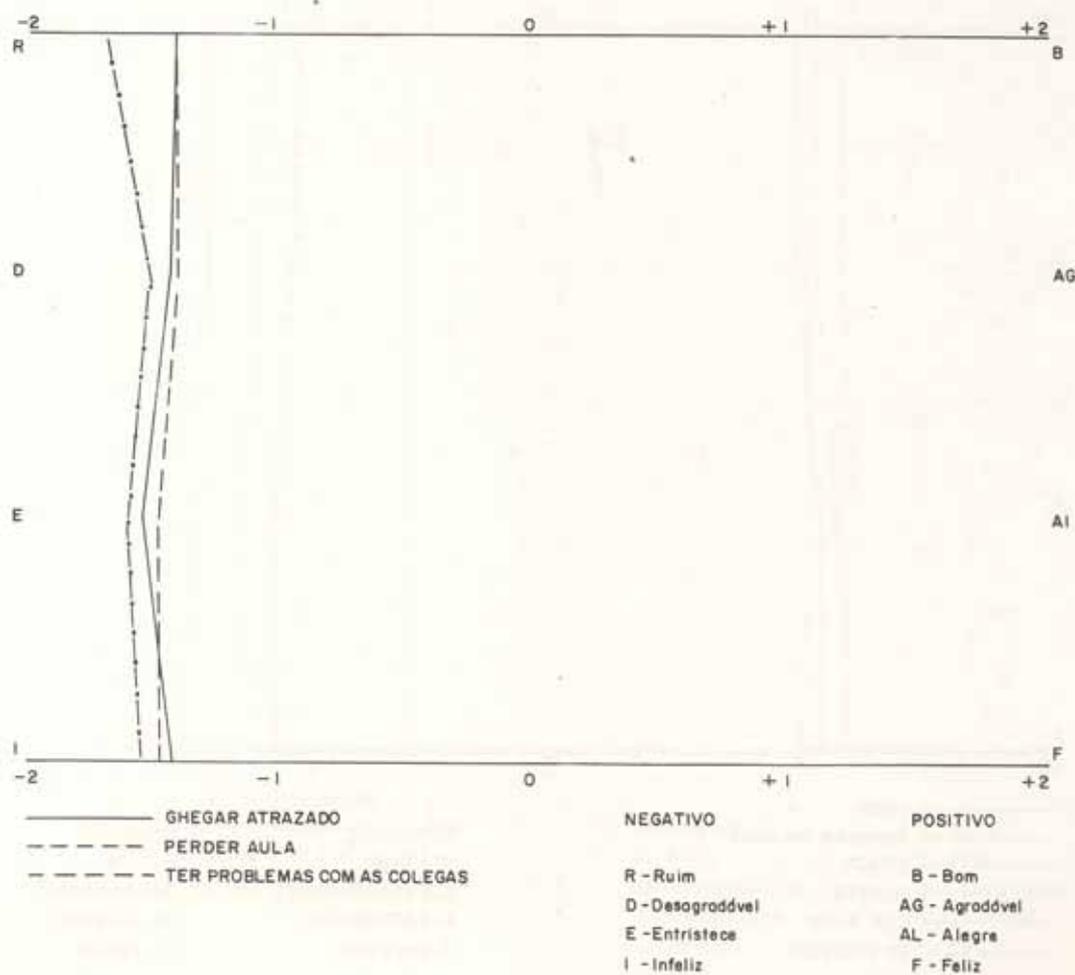


FIGURA 34

Perfil da Categoria

ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA - tipo A

Grupo Masculino Velho

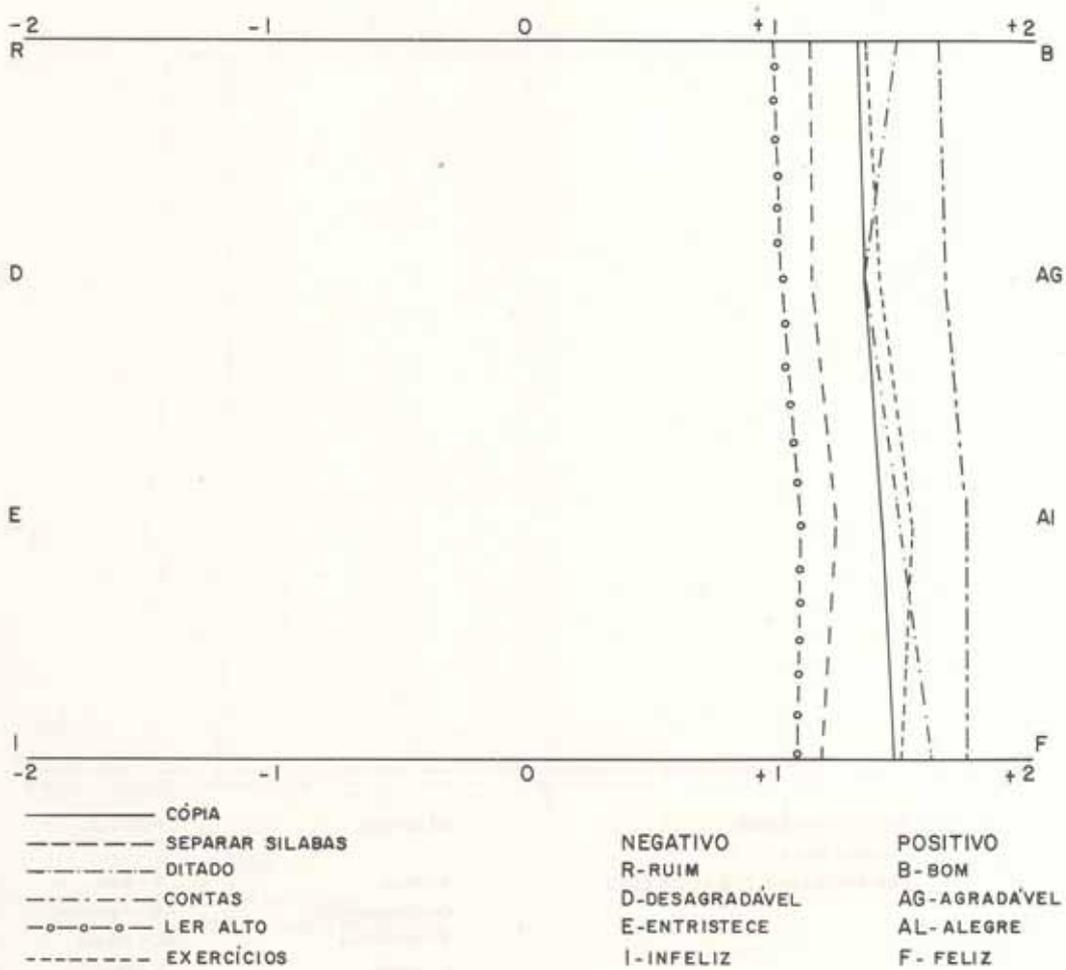


FIGURA 35

Perfil da Categoria
ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA - tipo B I
Grupo Masculino Velho

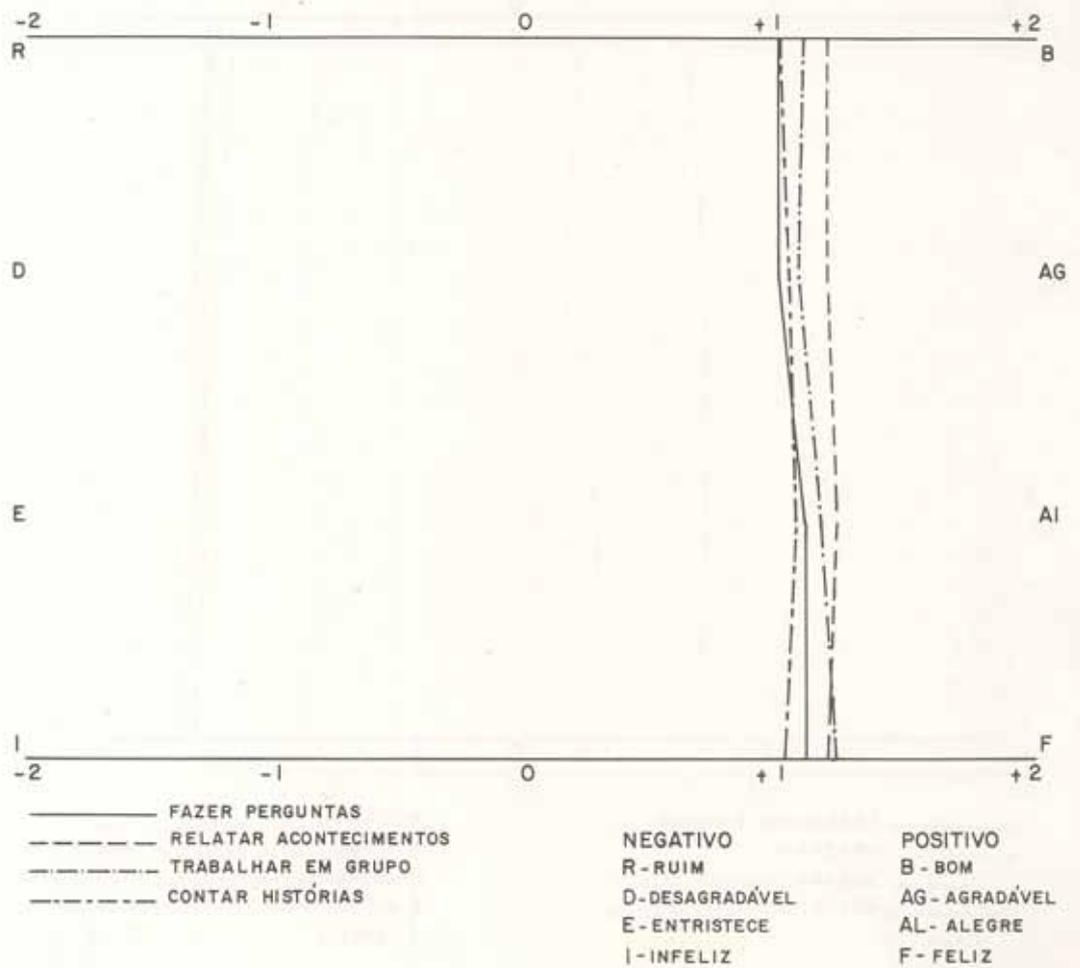


FIGURA 36

Perfil da Categoria

ATIVIDADES PESSOAIS DO ALUNO EM SALA DE AULA - tipo B 2

Grupo Masculino Velho

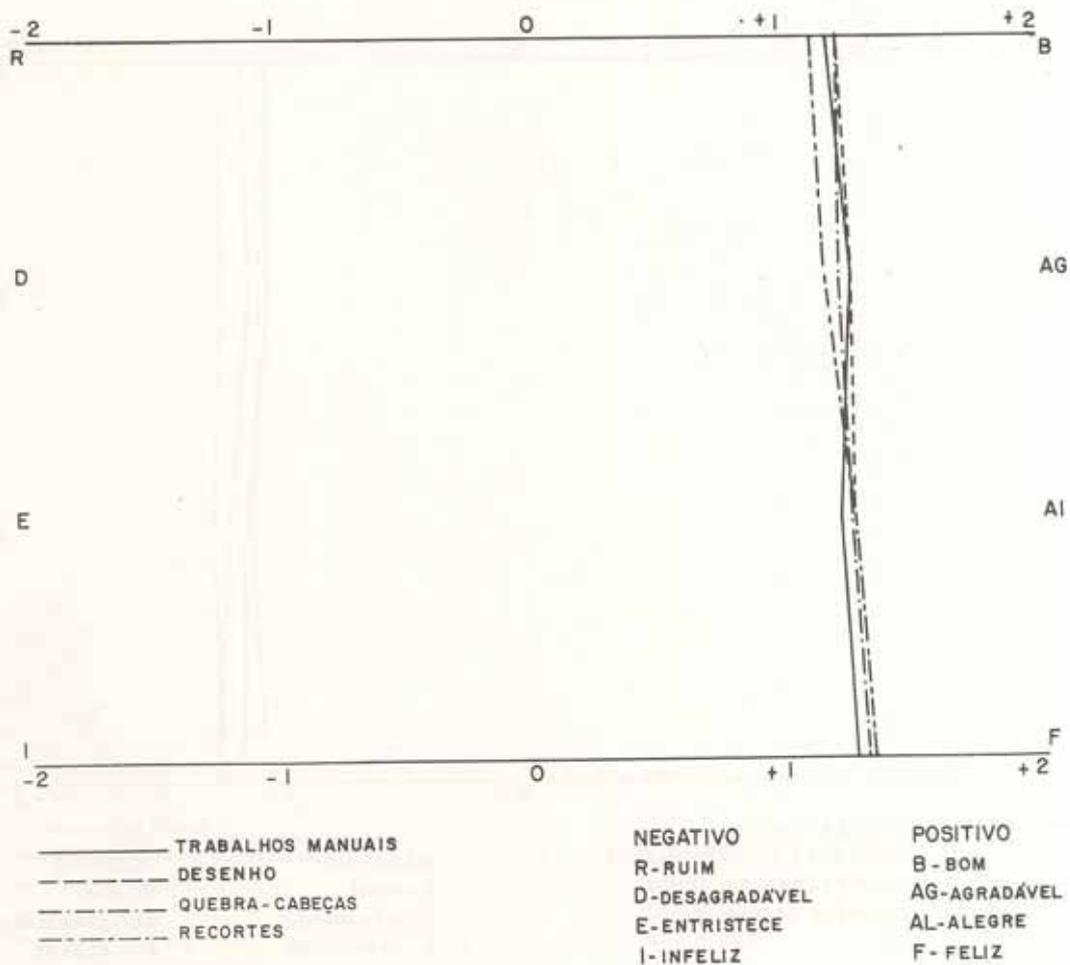


FIGURA 37

Perfil da Categoria
ATIVIDADES EXTRACLASSE EM QUE O ALUNO É AGENTE
Grupo Masculino Velho

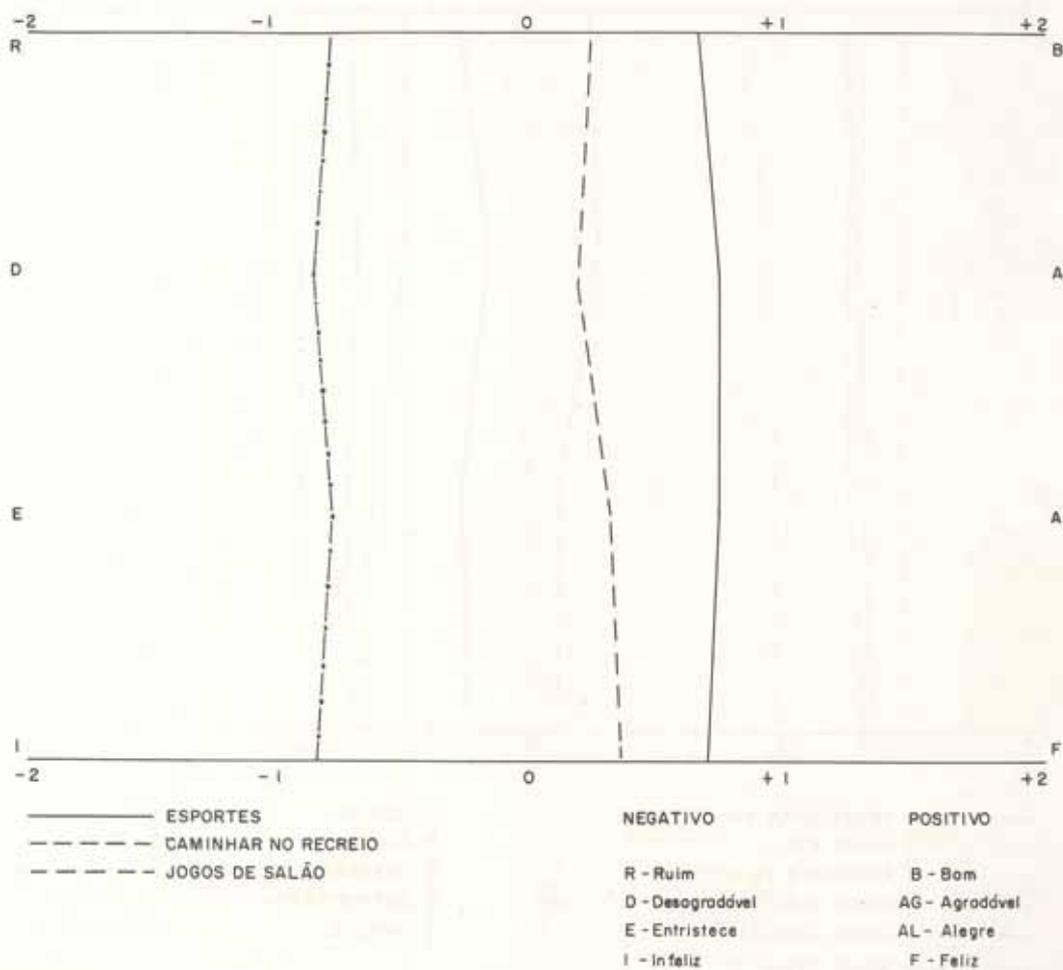


FIGURA 38

Perfil da Categoria

ATIVIDADES EXTRACLASSE EM QUE O ALUNO É MERO ASSISTENTE

Grupo Masculino Velho

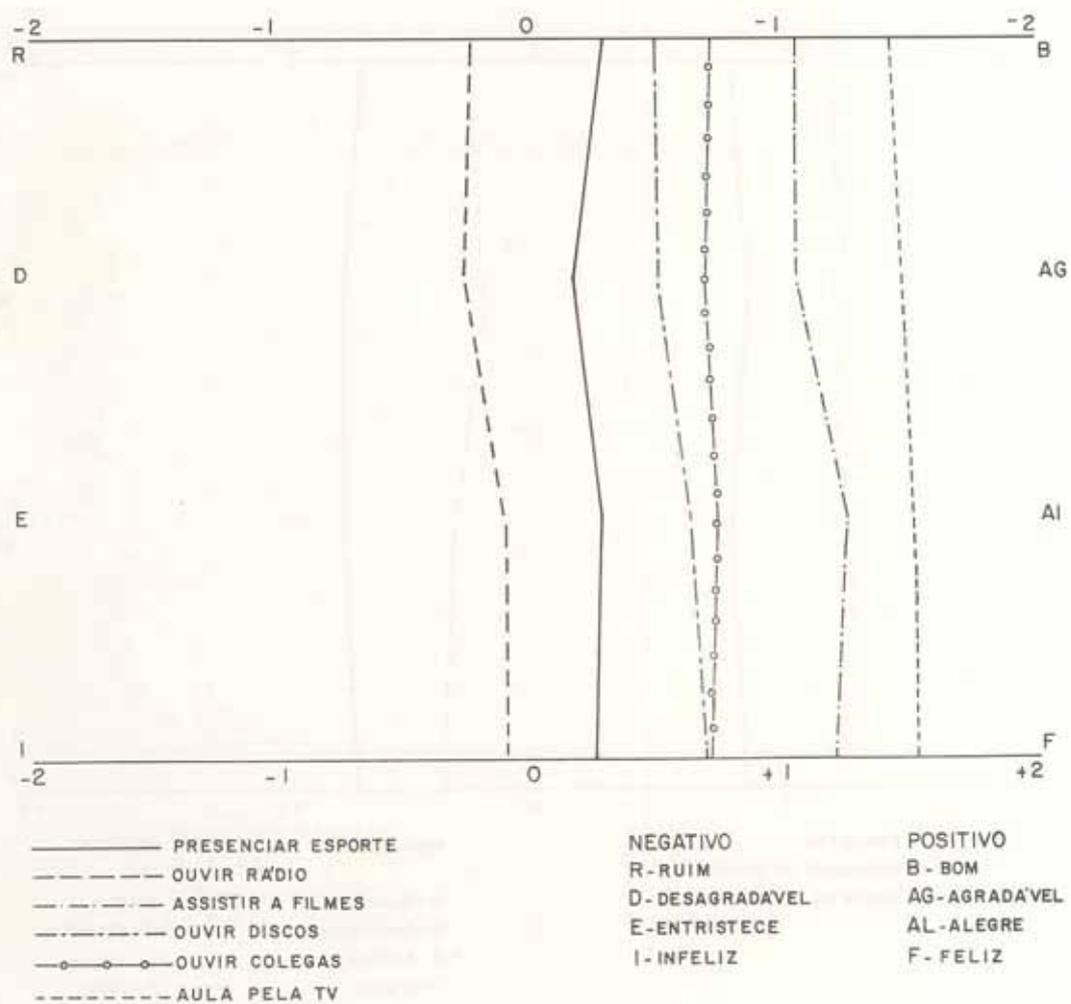


FIGURA 39

Perfil da Categoria
REFORÇADORES PRIMÁRIOS

Grupo Masculino Velho

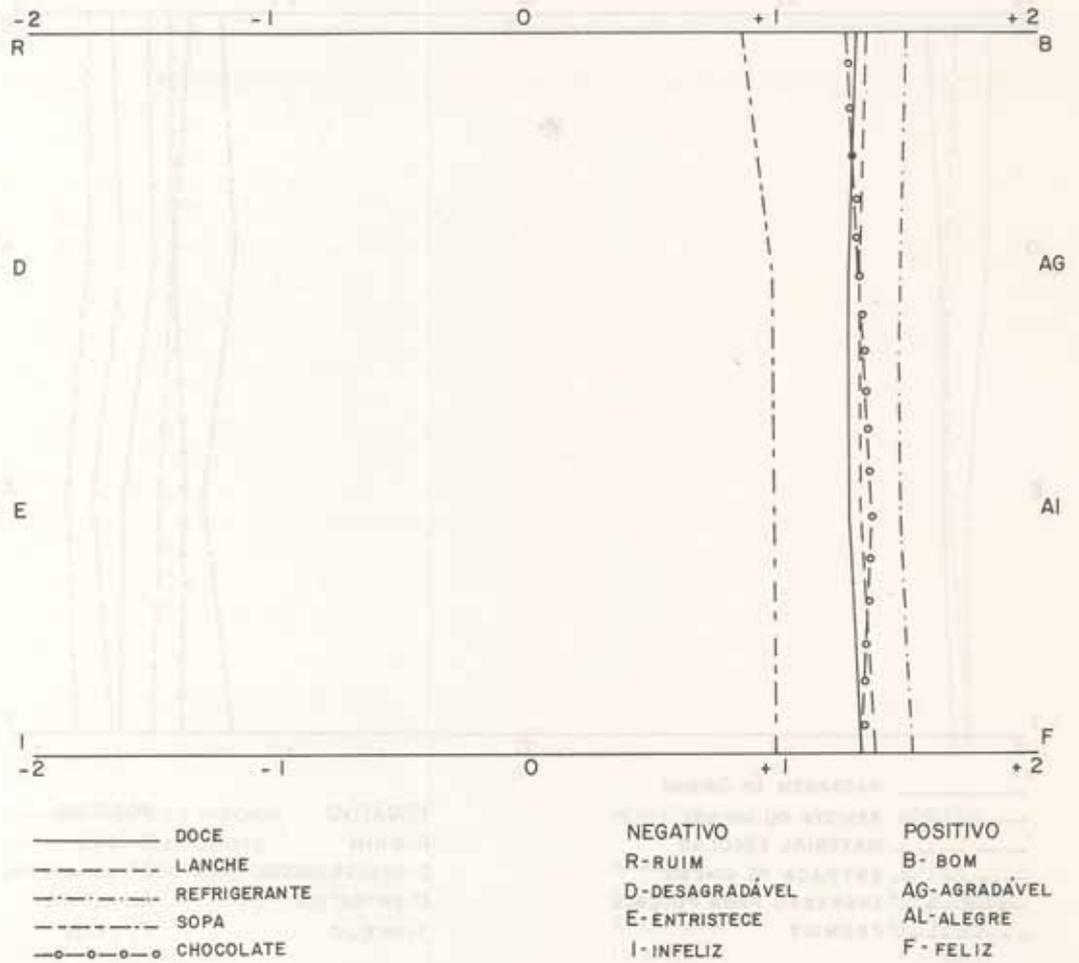
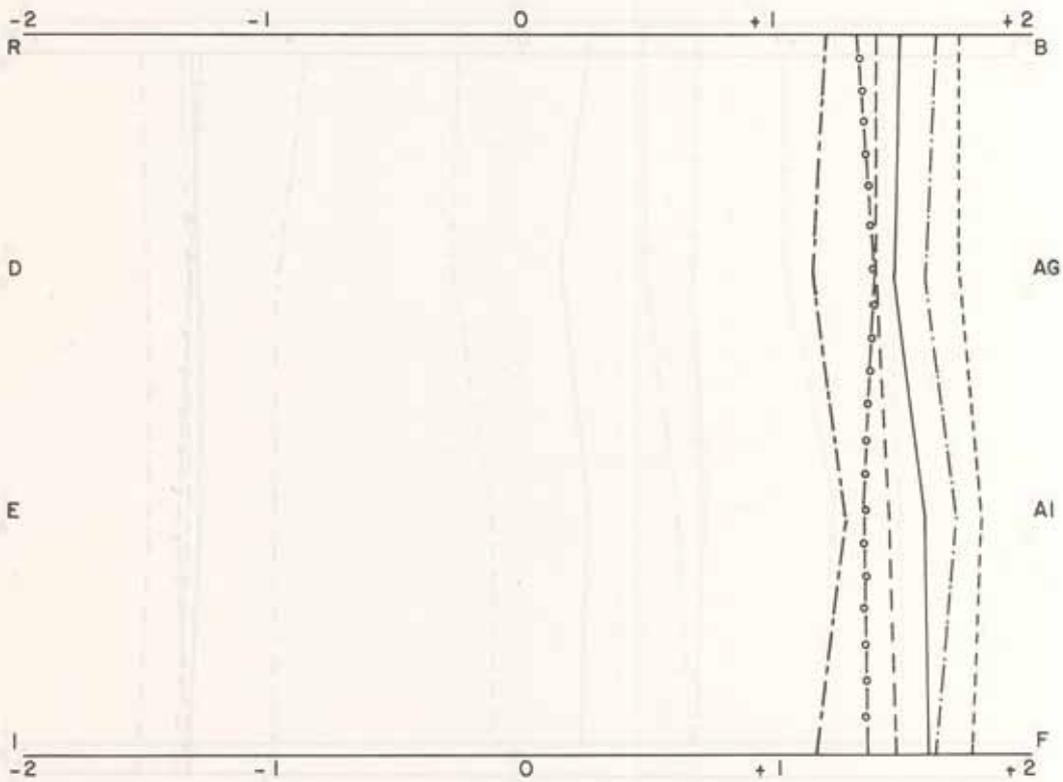


FIGURA 40

Perfil da Categoria

REFORÇADORES SECUNDÁRIOS

Grupo Masculino Velho



- PASSAGEM DE ÔNIBUS
- - - REVISTA OU JORNAL
- · - · - MATERIAL ESCOLAR
- · · · · ENTRADA DE CINEMA
- o - o - INGRESSO PARA FUTEBOL
- - - - - PREMIOS

NEGATIVO

- R - RUIM
- D - DESAGRADÁVEL
- E - ENTRISTECE
- I - INFELIZ

POSITIVO

- B - BOM
- AG - AGRADÁVEL
- AI - ALEGRE
- F - FELIZ

FIGURA 41

Perfil da Categoria
ASPIRAÇÕES REVELADAS PELOS ALUNOS
Grupo Masculino Velho

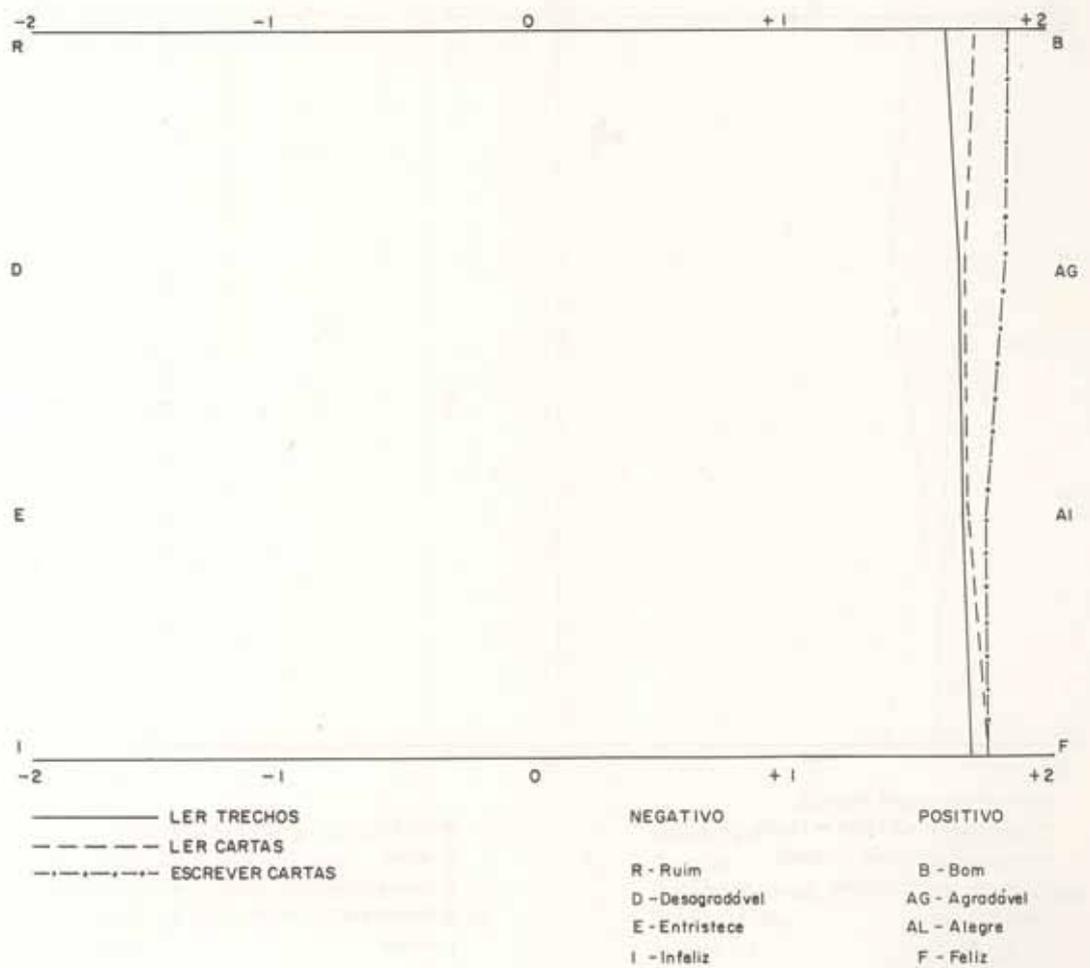


FIGURA 42

Perfil da Categoria
REFORÇO SOCIAL PROVENIENTE DA PROFESSORA
Grupo Masculino Velho

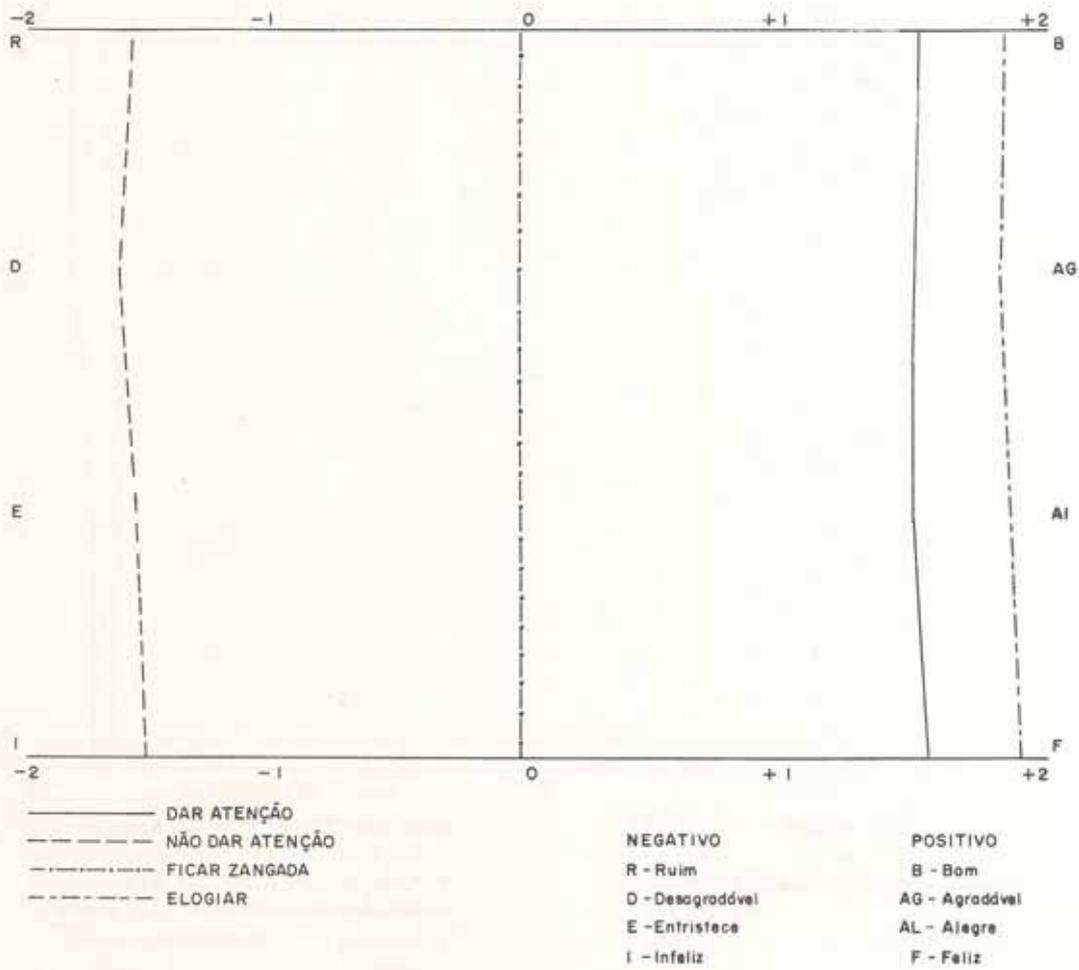


FIGURA 43

Perfil da Categoria
TAREFA DOCENTE
Grupo Masculino Velho

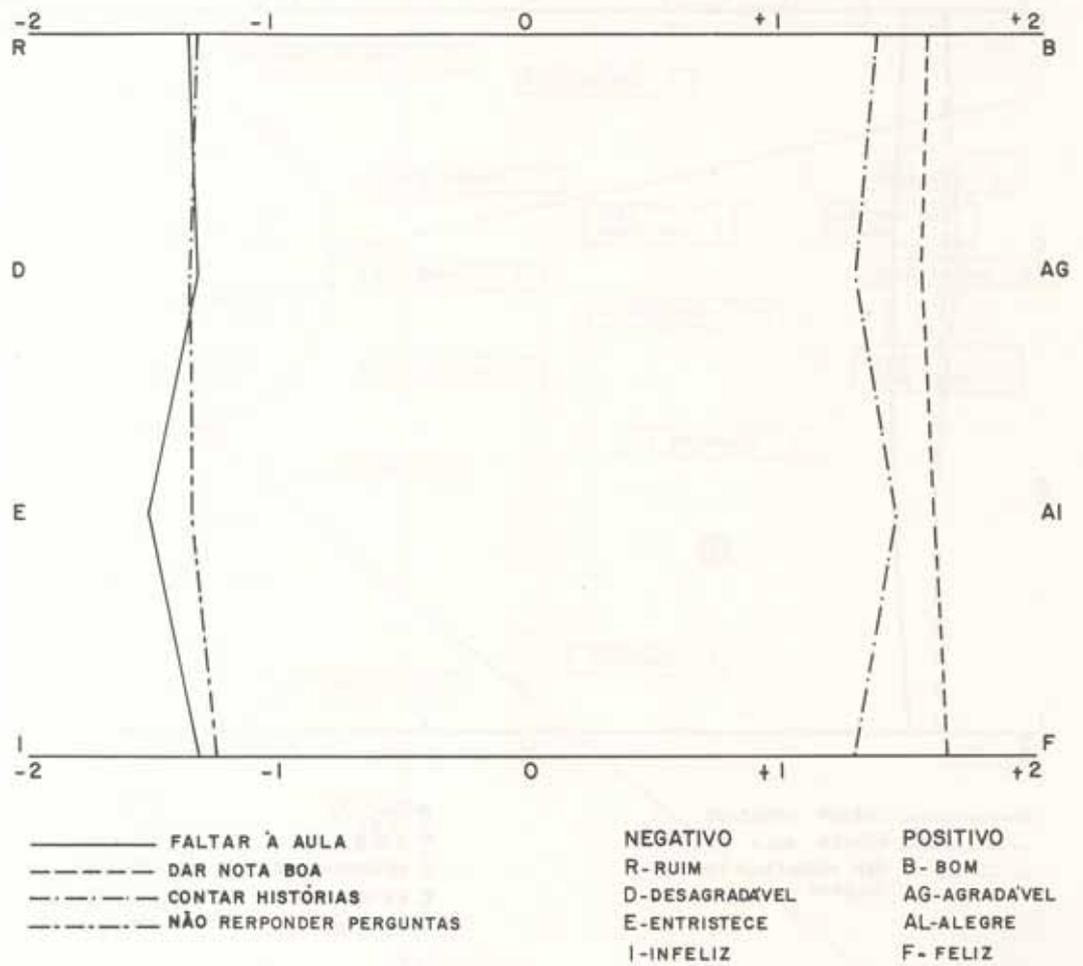
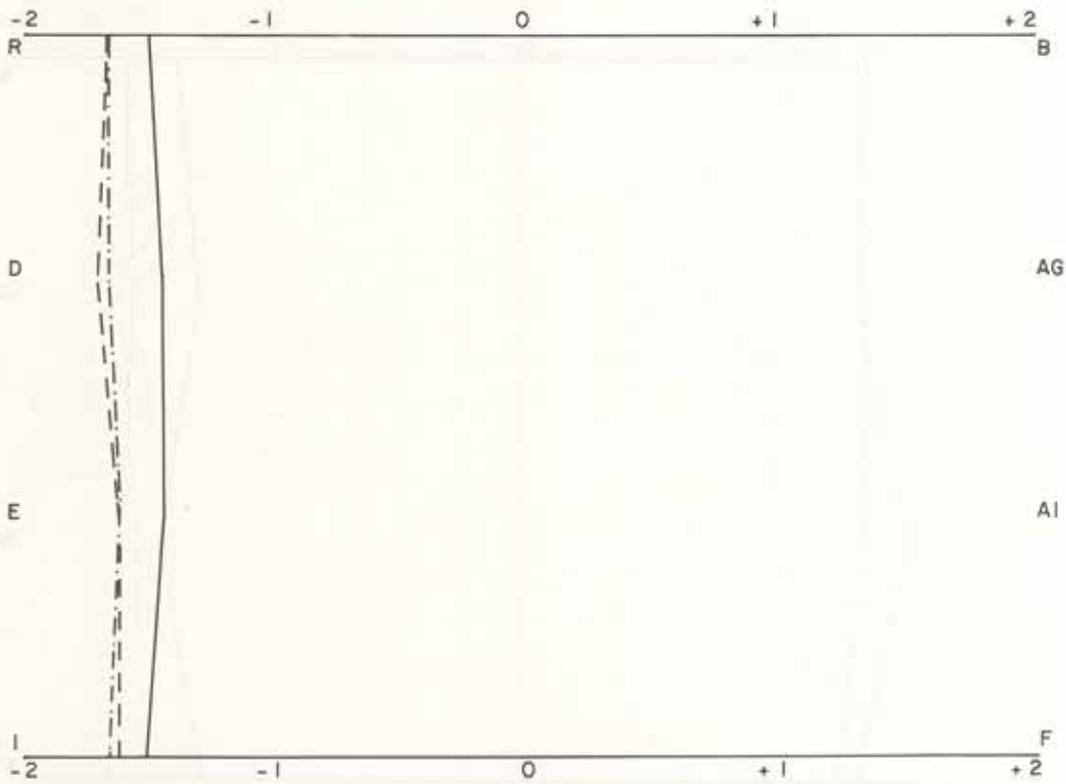


FIGURA 44

Perfil da Categoria
CONTROLE

Grupo Masculino Velho



————— CHEGAR ATRAZADO
- - - - - PERDER AULA
· · · · · TER PROBLEMAS COM AS
 COLEGAS

NEGATIVO

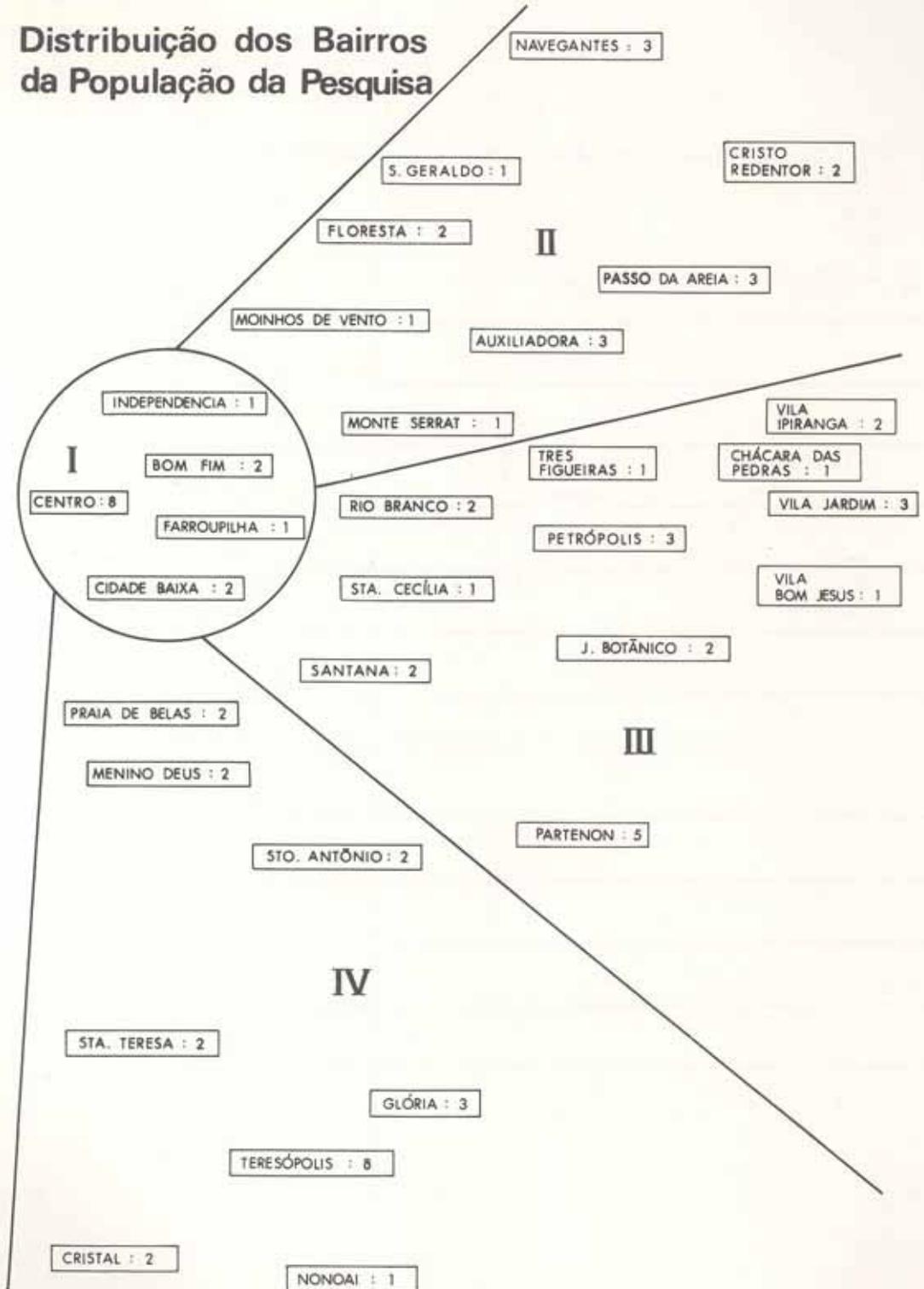
R - RUIM
D - DESAGRADÁVEL
E - EN TRISTECE
I - INFELIZ

POSITIVO

B - BOM
AG - AGRADÁVEL
AI - ALEGRE
F - FELIZ

A N E X O I

Distribuição dos Bairros da População da Pesquisa



ANEXO II

Formulário para obtenção de dados de identificação do sujeito

1. Escola _____
2. Bairro : _____ Endereço _____
3. Nome do Aluno _____
4. Idade _____ Sexo _____ Data _____
5. Endereço: Residência _____
trabalho _____
6. Trabalha sim não _____
7. Frequentou outra escola antes do MOBRAL sim não
8. Observações _____

A N E X O III

ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÂNTICA

1. Chegar atrasado para a aula é						
Muito bom	X	X	X	X	X	Muito Ruim
Muito Agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegre muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz
2. A Professora faltar à aula é						
Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegre muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz
3. Ver um jogo de futebol ou ping-pong na escola é						
Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegre muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz
4. Receber atenção da professora é						
Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegre muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz
5. Receber uma boa nota é						
Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegre muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz
6. Ganhar de presente uma passagem de ônibus para vir à escola é						
Muito bom	x	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegre muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz
7. Fazer cópia é						
Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegre muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz

8. Ler um trecho para você mesmo é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

9. Ganhar um doce é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

10. Ganhar uma revista ou jornal de presente é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

11. Jogar futebol, voley ou ping-pong na escola é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

12. Ganhar um lanche de presente é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

13. Receber um Refrigerante de presente é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

14. A professora não dar atenção ao aluno é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

15. Passear no pátio ou corredor na escola durante o recreio é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

16. Ouvir rádio no recreio é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

17. Ganhar sopa na escola é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

18. Receber material escolar de presente é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

19. Receber uma entrada de cinema como presente é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

20. Ouvir explicações da professora e ter de fazer perguntas

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

21. Fazer trabalhos manuais (tapete, bolsa, tamanco) na escola é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

22. Receber de presente uma entrada para o futebol é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

23. Conseguir ler uma carta é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

24. Ouvir o professor contar uma história ou um caso é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

25. Desenhar na escola é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

26. Ganhar um chocolate é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

27. Falar sobre um acontecimento para toda a aula é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

28. A professora ficar braba é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

29. Assistir a um filme na escola é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

30. Perder um dia de aula é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

31. Separar sílabas é

Muito bom	X X X X X	Muito ruim
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz

32. Fazer trabalho junto com colegas é

Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegro muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz

33. Conseguir escrever uma carta é

Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegro muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz

34. Fazer quebra-cabeça na aula é

Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegro muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz

35. Recortar figuras na aula é

Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegro muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz

36. Ouvir discos no recreio é

Muito bom	x	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegro muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz

37. Fazer ditado é

Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegro muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz

38. Receber elogio da professora é

Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegro muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz

39. Ouvir um colega falar sobre alguma coisa para toda a aula é

Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	X	X	X	X	X	Muito desagradável
Me alegro muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz

40. A professora não responder perguntas é			
Muito bom	X X X X X	Muito ruim	
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável	
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito	
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz	
41. Fazer contas na aula é			
Muito bom	X X X X X	Muito ruim	
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável	
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito	
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz	
42. Jogar cartas, dama, dominó, víspera na escola é			
Muito bom	X X X X X	Muito ruim	
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável	
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito	
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz	
43. Ler em voz alta para toda a aula é			
Muito bom	X X X X X	Muito ruim	
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável	
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito	
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz	
44. Assistir uma aula pela televisão é			
Muito bom	X X X X X	Muito ruim	
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável	
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito	
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz	
45. Fazer exercícios na escola é			
Muito bom	X X X X X	Muito ruim	
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável	
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito	
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz	
46. Receber um prêmio na escola é			
Muito bom	X X X X X	Muito ruim	
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável	
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito	
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz	
47. Não se entender bem com os colegas é			
Muito bom	X X X X X	Muito ruim	
Muito agradável	X X X X X	Muito desagradável	
Me alegro muito	X X X X X	Me entristece muito	
Me deixa muito feliz	X X X X X	Me deixa muito infeliz	

48. Contar um caso para toda a aula é

Muito bom	X	X	X	X	X	Muito ruim
Muito agradável	x	x	X	X	X	Muito desagradável
Me alegro muito	X	X	X	X	X	Me entristece muito
Me deixa muito feliz	X	X	X	X	X	Me deixa muito infeliz

A N E X O IV

CARTÃO UTILIZADO PELOS SUJEITOS COMO AUXILIAR PARA A EMISSÃO DE RESPOSTAS

X Muito bom	X Bom	X É indiferente (tanto faz)	X Ruim	X Muito ruim
X Muito agradável	X Agradável	X É indiferente	X Desagradável	X Muito desagradável
X Me alegre muito	X Me alegre	X É indiferente	X Me entristece	X Me entristece muito
X Me deixa muito feliz	X Me deixa feliz	X É indiferente	X Me deixa infeliz	X Me deixa muito infeliz

A N E X O V

INSTRUÇÕES DADAS PELO ENTREVISTADOR AO SUJEITO

Estamos fazendo uma entrevista em várias escolas do MOBREAL para saber do que os alunos gostam ou não gostam.

Agora eu vou lhe apresentar uma lista de coisas para você dizer o que acha delas. Algumas você já faz ou já tem, e outras poderia fazer ou ter. Você vai dizer se acha cada coisa

muito boa	muito agradável
só boa	só agradável
indiferente (tanto faz)	indiferente
ruim	desagradável
muito ruim	muito desagradável

ou se

alegre muito	deixa muito feliz
só alegre	só feliz
indiferente	indiferente
entristece	infeliz
entristece muito	muito infeliz

Vou dar um exemplo:

ANDAR DE AUTO é MUITO RUIM para uma pessoa, se ela gosta muito, só BOM para outra, se gosta, mas não muito, TANTO FAZ (nem bom, nem ruim) para outra; é RUIM para outra se não gosta e pode ser MUITO RUIM para outra se fica enjoada, por exemplo.

Este cartão que estou lhe entregando tem cinco cruzeiros em cada fila. É igual à minha folha. Se você escolher a primeira cruz, é porque acha só BOM (não muito). Se escolher a terceira, é porque TANTO FAZ, não é BOM, nem RUIM. Se escolher a quarta cruz, é porque acha o que eu lhe disse RUIM (mas não muito). Se escolher a última, é porque acha o que eu lhe disse MUITO RUIM.

Agora você vai me dizer uma coisa que você ache muito boa e vamos procurar juntos que cruz que você quer que eu marque. Vamos ver se você entendeu.

Olhe para o seu cartão e depois responda.

Agora diga uma coisa que seja só boa

" " " " " " muito ruim

" " " " " " indiferente

" " " " " " ruim

Agora eu vou lhe dar alguns exemplos e você vai me dizer o que acha deles.

Perder dinheiro é

Varrer um pátio é

Ter feriado é

ANEXO VI

Tabelas de 3 a 24 .

TABELA 3

Média dos Julgamentos da Categoria "Atividades Pessoais do Aluno em Sala de Aula - Tipo A" pelos Sujeitos Fêmininos

C o n c e i t o s	Cópia		Separar sílabas		Ditado		Contas		Ler alto		Exercícios	
	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V
Faixa etária												
Avaliações												
Bom/Ruim	1,24	1,40	1,11	1,24	1,34	1,40	1,23	1,00	0,88	0,88	1,23	1,36
Agradável/Desagradável	1,28	1,44	1,03	1,28	1,38	1,40	1,30	1,20	0,80	0,84	1,23	1,36
Alegre/Entristece	1,36	1,44	1,00	1,32	1,42	1,40	1,34	1,32	0,88	0,92	1,19	1,36
Feliz/Infeliz	1,28	1,48	1,03	1,28	1,46	1,32	1,38	1,24	0,84	0,84	1,42	1,36

TABELA 4

Média dos Julgamentos da Categoria "Atividades Pessoais dos Alunos em Sala de Aula - Tipo A" pelos Sujeitos Masculinos

Condições	Cópia		Separar sílabas		Ditado		Contas		Ler alto		Exercícios	
	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V
Bom/Ruim	0,79	1,34	1,33	1,15	1,45	1,50	1,58	1,65	1,16	1,03	1,66	1,38
Agradável/Desagradável	0,87	1,38	1,25	1,15	1,41	1,38	1,50	1,69	1,20	1,07	1,70	1,42
Alegre/Entristece	0,83	1,42	1,29	1,23	1,41	1,50	1,50	1,76	1,25	1,11	1,83	1,53
Feliz/Infeliz	0,83	1,46	1,25	1,19	1,41	1,61	1,41	1,76	1,16	1,07	1,70	1,50

TABELA 5

Média dos Julgamentos da Categoria "Atividades Pessoais do Aluno em Sala de Aula - Tipo B1" pelos Sujeitos Femininos

C o n c e i t o s	Fazer perguntas		Relatar acontecimentos		Trabalhar em grupo		Contar histórias	
	J	V	J	V	J	V	J	V
Faixa etária Avaliações								
Bom/Ruim	0,38	1,04	1,03	0,84	1,46	1,32	0,84	0,92
Agradável/Desagradável	0,46	1,00	0,96	0,84	1,26	1,36	0,76	0,76
Alegra/Entristece	0,38	1,08	1,03	0,92	1,23	1,40	0,76	0,92
Feliz/Infeliz	0,38	1,08	0,96	0,88	1,23	1,40	0,84	0,84

TABELA 6

Média dos Julgamentos da Categoria "Atividades Pessoais do Aluno em Sala de Aula - Tipo B1" pelos Sujeitos Masculinos

C o n c e i t o s	Fazer perguntas		Relatar acontecimentos		Trabalhar em grupo		Contar histórias	
	J	V	J	V	J	V	J	V
Faixa etária								
Avaliações								
Bom/Ruim	0,95,	0,96	1,00	1,15	1,25	1,07	1,16	0,96
Agradável/Desagradável	0,95	0,96	1,12	1,15	1,16	1,03	1,16	1,00
Alegra/Entristece	0,87	1,07	1,12	1,19	1,33	1,11	1,12	1,03
Feliz/Infeliz	1,00	1,07	1,12	1,15	1,29	1,19	1,08	0,96

TABELA 7

Média dos Julgamentos da Categoria "Atividades Pessoais do Aluno em Sala de Aula - Tipo B2" pelos Sujeitos Femininos

Conceitos	Trabalhos manuais		Desenho		Quebra-cabeças		Recortes	
	J	V	J	V	J	V	J	V
Faixa etária								
Avaliações								
Bom/Ruim	1,50	1,48	1,26	1,04	0,96	1,00	1,03	0,96
Agradável/Desagradável	1,38	1,44	1,23	1,20	1,00	0,96	0,92	0,96
Alegre/Entristece	1,38	1,52	1,15	1,24	1,07	1,12	0,88	1,00
Feliz/Infeliz	1,46	1,44	1,15	1,16	0,96	1,04	0,96	1,00

TABELA 8

Média dos Julgamentos da Categoria "Atividades Pessoais do Aluno em Sala de Aula - Tipo B2" pelos Sujeitos Masculinos

C o n c e i t o s	Trabalhos manuais		Desenho		Quebra-cabeças		Recortes	
	J	V	J	V	J	V	J	V
Avaliações								
Bom/Ruim	1,58	1,15	1,37	1,19	1,33	1,19	1,29	1,07
Agradável/Desagradável	1,58	1,23	1,37	1,23	1,37	1,19	1,25	1,11
Alegre/Entristece	1,75	1,19	1,41	1,23	1,25	1,23	1,33	1,23
Feliz/Infeliz	1,70	1,23	1,33	1,30	1,29	1,30	1,25	1,30

TABELA 9

Média dos Julgamentos da Categoria "Atividades Extraclasse em que o Aluno é Agente" pelos Sujeitos Femininos

C o n c e i t o s	Esportes		Caminhar no Recreio		Jogos de Salão	
	J	V	J	V	J	V
Faixa etária Avaliações						
Bom/Ruim	1,03	0,44	0,69	0,44	0,73	-0,08
Agradável/Desagradável	0,96	0,48	0,61	0,48	0,53	-0,12
Alegra/Entristece	0,92	0,60	0,65	0,48	0,57	-0,08
Feliz/Infeliz	0,84	0,64	0,53	0,56	0,61	-0,08

TABELA 10

Média dos Julgamentos da Categoria "Atividades Extraclasses em que o Aluno é Agente" pelos Sujeitos Masculinos

Conceitos	Esportes		Caminhar no recreio		Jogos de Salão	
	J	V	J	V	J	V
Avaliações						
Bom/Ruí	1,20	0,65	0,45	0,23	0,50	-0,80
Agradável/Desagradável	1,20	0,73	0,45	0,19	0,58	-0,88
Alegra/Entristece	1,25	0,73	0,45	0,30	0,54	-0,80
Feliz/Infeliz	1,25	0,69	0,50	0,30	0,58	-0,88

TABELA 11

Média dos Julgamentos da Categoria "Atividades Extraclasse em que o Aluno é Mero Assistente" pelos Sujeitos Femininos

C o n c e i t o s	Presenciar esporte		Ouvir rádio		Assistir a filmes		Ouvir discos		Ouvir coleções		Aula na TV	
	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V
Faixa etária												
Avaliações												
Bom/Ruim	0,84	0,20	0,65	0,04	1,23	1,20	1,00	0,52	1,23	0,76	1,46	1,44
Agradável/Desagradável	0,76	0,12	0,69	0,08	1,19	1,28	0,84	0,52	1,15	0,64	1,46	1,44
Alegre/Entristece	0,73	0,28	0,69	0,12	1,19	1,32	0,88	0,56	1,11	0,68	1,38	1,56
Feliz/Infeliz	0,84	0,28	0,69	0,20	1,23	1,32	0,96	0,48	1,11	0,76	1,42	1,52

TABELA 12

Média dos Julgamentos da Categoria "Atividades Extraclasse em que o Aluno é Mero Assistente" pelos Sujeitos Masculinos

Conceitos Avaliações	Presenciar esporte		Ouvir rádio		Assistir a filmes		Ouvir discos		Ouvir colegas		Aula pela TV	
	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V
Bom/Ruim	0,75	0,30	0,20	-0,23	1,41	1,03	0,79	0,50	0,75	0,73	1,50	1,42
Agradável/Desagradável	0,75	0,19	0,29	-0,26	1,58	1,03	0,79	0,50	0,79	0,69	1,41	1,46
Alegre/Entristece	0,83	0,26	0,33	-0,11	1,58	1,23	0,75	0,61	0,66	0,73	1,58	1,50
Feliz/Infeliz	0,91	0,23	0,33	-0,11	1,54	1,19	0,79	0,65	0,62	0,69	1,45	1,50

TABELA 13

Média dos Julgamentos da Categoria "Reforçadores Primários" pelos Sujeitos Femininos

C o n c e i t o s	Doce		Lanche		Refrigerante		Sopa		Chocolate		
	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V	
Faixa etária Avaliações											
Bom/Ruim	1,15	1,52	1,50	1,44	1,34	1,52	0,96	1,16	0,96	1,08	
Agradável/Desagradável	1,19	1,44	1,42	1,40	1,42	1,42	0,96	1,12	1,07	1,12	
Alegra/Entristece	1,30	1,56	1,46	1,52	1,34	1,52	1,03	1,20	1,15	1,12	
Feliz/Infeliz	1,11	1,52	1,42	1,48	1,50	1,48	1,00	1,16	1,11	1,08	

TABELA 14

Média dos Julgamentos da categoria "Reforçadores Primários" pelos Sujeitos Masculinos

C o n c e i t o s	Doce		Lanche		Refrigerante		Sopa		Chocolate		
	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V	
faixa etária Avaliações											
Bom/Ruim	1,87	1,30	1,12	1,34	1,41	1,50	0,79	0,84	1,37	1,26	
Agradável/Desagradável	1,33	1,26	1,16	1,30	1,41	1,46	0,83	0,92	1,41	1,30	
Alegra/Entristece	1,33	1,26	1,16	1,30	1,41	1,46	0,83	0,92	1,41	1,34	
Feliz/Infeliz	1,33	1,30	1,20	1,34	1,41	1,50	0,83	0,92	1,41	1,30	

TABELA 15

Média dos Julgamentos da Categoria "Reforçadores Secundários" pelos Sujeitos Femininos

C o n c e i t o s	Passagem de Onibus		Revista ou Jornal		Material escolar		Entrada de cinema		Ingresso para futebol		Prêmios	
	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V
Bom/Ruim	1,50	1,56	1,50	1,50	1,80	1,68	1,61	1,32	0,57	0,28	1,96	1,80
Agradável/Desagradável	1,46	1,52	1,30	1,30	1,65	1,72	1,53	1,28	0,61	0,32	1,65	1,72
Alegre/Entristece	1,46	1,64	1,34	1,34	1,50	1,68	1,57	1,48	0,53	0,36	1,65	1,84
Feliz/Infeliz	1,46	1,64	1,34	1,34	1,61	1,64	1,53	1,48	0,50	0,36	1,69	1,76

TABELA 16

Média dos Julgamentos da Categoria "Reforçadores Secundários" pelos Sujeitos Masculinos

C o n c e i t o s	Passagem de Ônibus		Revista ou Jornal		Material escolar		Entrada de cinema		Ingresso para futebol		Prêmios	
	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V	J	V
Bom/Ruim	1,50	1,53	1,33	1,42	1,62	1,69	1,75	1,23	1,45	1,38	1,66	1,76
Agradável/Desagradável	1,45	1,50	1,37	1,42	1,54	1,61	1,62	1,19	1,37	1,42	1,70	1,76
Alegra/Entristece	1,45	1,61	1,37	1,46	1,66	1,73	1,75	1,30	1,45	1,38	1,83	1,84
Feliz/Infeliz	1,41	1,61	1,33	1,50	1,66	1,65	1,70	1,19	1,41	1,38	1,70	1,80

TABELA 17

Média dos Julgamentos da Categoria "Aspirações Reveladas pelos Alunos" pelos Sujeitos Femininos

C o n c e i t o s Avaliações	Ler trechos		Ler cartas		Escrever cartas	
	J	V	J	V	J	V
Bom/Ruim	1,50	1,84	1,76	1,96	1,69	1,84
Agradável/Desagradável	1,42	1,84	1,76	1,96	1,57	1,80
Alegre/Entristece	1,42	1,88	1,69	1,96	1,65	1,84
Feliz/Infeliz	1,38	1,80	1,79	1,92	1,73	1,80

TABELA 18

Média dos Julgamentos da Categoria "Aspirações Reveladas pelos Alunos" pelos Sujeitos Masculinos

C o n c e i t o s	Ler trechos		Ler cartas		Escrever cartas	
	J	V	J	V	J	V
Faixa etária						
Avaliações						
Bom/Ruim	1,58	1,61	1,37	1,73	1,70	1,88
Agradável/Desagradável	1,70	1,65	1,75	1,69	1,75	1,84
Alegra/Entristece	1,75	1,65	1,79	1,69	1,75	1,76
Feliz/Infeliz	1,66	1,69	1,75	1,76	1,75	1,76

TABELA 19

Média dos Julgamentos da Categoria "Reforço Social Proveniente da Professora" pelos Sujeitos Femininos

C o n c e i t o s	Dar atenção		Não dar atenção		Ficar zangada		Elogiar	
	J	V	J	V	J	V	J	V
Bom/Ruim	1,38	1,68	-1,42	-1,40	-0,61	-0,44	1,73	1,84
Agradável/Desagradável	1,38	1,68	-1,38	-1,52	-0,88	-0,48	1,61	1,80
Alegre/Entristece	1,34	1,76	-1,42	-1,56	-0,96	-0,60	1,61	1,84
Feliz/Infeliz	1,42	1,76	-1,46	-1,56	-1,00	-0,52	1,73	1,84

TABELA 20

Média dos Julgamentos da Categoria "Reforço Social Proveniente da Professora" pelos Sujeitos Masculinos

C o n c e i t o s	Dar atenção		Não dar atenção		Ficar zangada		Flogiar	
	J	V	J	V	J	V	J	V
Faixa etária								
Avaliações								
Bom/Ruim	1,45	1,53	-1,62	-1,57	-0,66	-0,34	1,79	1,88
Agradável/Desagradável	1,41	1,50	-1,62	-1,61	-0,83	-0,42	1,83	1,84
Alegre/Entristece	1,58	1,50	-1,66	-1,57	-0,87	-0,38	1,83	1,88
Feliz/Infeliz	1,58	1,57	-1,62	-1,53	-0,83	-0,42	1,75	1,92

TABELA 21

Média dos Julgamentos da Categoria "Tarefa Docente" pelos Sujeitos Femininos

C o n c e i t o s	Faltar à aula		Dar nota boa		Contar histórias		Não responder perguntas		
	J	V	J	V	J	V	J	V	
Faixa etária									
Avaliações									
Bom/Ruim	-1,46	-1,16	1,65	1,72	1,53	1,48	-1,42	-1,16	
Agradável/Desagradável	-1,34	-1,24	1,53	1,72	1,46	1,48	-1,34	-1,28	
Alegre/Entristece	-1,23	-1,24	1,65	1,72	1,34	1,60	-1,34	-1,48	
Feliz/Infeliz	-1,26	-1,08	1,61	1,76	1,50	1,56	-1,38	-1,40	

TABELA 22

Média dos Julgamentos da Categoria "Tarefa Docente" pelos Sujeitos Masculinos

C o n c e i t o s	Faltar à aula		Dar boa nota		Contar histórias		Não responder perguntas		
	J	V	J	V	J	V	J	V	
Faixa etária									
Avaliações									
Bom/Ruim	-1,25	-1,38	1,66	1,57	1,37	1,38	-1,54	-1,34	
Agradável/Desagradável	-1,29	-1,34	1,58	1,53	1,37	1,26	-1,50	-1,38	
Alegre/Entristece	-1,29	-1,53	1,66	1,57	1,41	1,42	-1,62	-1,38	
Feliz/Infeliz	-1,33	-1,34	1,62	1,61	1,45	1,26	-0,95	-1,26	

TABELA 23

Média dos Julgamentos da Categoria "Controle" pelos Sujeitos Femininos

C o n c e i t o s	Chegar atrasado		Perder aula		Ter problemas com os colegas	
	J	V	J	V	J	V
Faixa etária						
Avaliações						
Bom/Ruim	-1,23	-1,36	-1,38	-1,36	-1,50	-1,56
Agradável/Desagradável	-1,19	-1,40	-1,26	-1,36	-1,42	-1,52
Alegra/Entristece	-1,15	-1,32	-1,38	-1,48	-1,46	-1,64
Feliz/Infeliz	-1,03	-1,16	-1,38	-1,40	-1,46	-1,64

TABELA 24

Média dos Julgamentos da Categoria "Controle" pelos Sujeitos Masculinos

C o n c e i t o s Avaliações	Chegar atrasado		Perder aula		Ter problemas com os colegas	
	J	V	J	V	J	V
Bom/Ruim	-1,41	-1,46	-1,41	-1,65	-1,70	-1,65
Agradável/Desagradável	-1,45	-1,42	-1,41	-1,69	-1,54	-1,65
Alegra/Entristece	-1,58	-1,42	-1,50	-1,61	-1,62	-1,61
Feliz/Infeliz	-1,45	-1,50	-1,50	-1,61	-1,58	-1,65

A N E X O VII

Médias das Avaliações dos Vários Conceitos

Conceitos	Médias	Conceitos	Médias
elogiar	1,795	separar sílabas	1,195
ler cartas	1,766	cópia	1,180
prêmios	1,757	quebra-cabeças	1,141
escrever cartas	1,756	recortes	1,096
material escolar	1,652	relatar acontecimentos	1,028
ler trechos	1,648	ler alto	0,995
dar nota boa	1,635	sopa	0,966
dar atenção	1,532	contas histórias (Aluno)	0,944
passagem de ônibus	1,518	ingresso para futebol	0,923
entrada de cinema	1,470	fazer perguntas	0,851
aula pela TV	1,468	esportes	0,850
exercícios	1,451	ouvir colegas	0,818
refrigerante	1,443	ouvir discos	0,696
trabalhos manuais	1,438	presenciar esporte	0,516
contar histórias(profa.)	1,429	caminhar no recreio	0,459
contas	1,428	ouvir rádio	0,225
ditado	1,424	jogos de salão	0,057
revista ou jornal	1,415	ficar zangada	-0,640
doce	1,360	faltar à aula	-1,297
lanche	1,347	chegar atrasado	-1,345
assistir a filmes	1,284	não responder perguntas	-1,360
trabalhar em grupo	1,255	perder aula	-1,461
desenho	1,241	não dar atenção	-1,532
chocolate	1,218	ter problemas com colegas	-1,575

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BONAMIGO, E. M. R. POSSIBILIDADES DA TÉCNICA DE GREENSPOON NO ESTUDO DO COMPORTAMENTO VERBAL EM ESCOLARES. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1972.
2. BOTWINICK, J. "Adult Development", In: GRIFFITH, W. S. & HAYES, A. P. ADULT BASIC EDUCATION: THE STATE OF THE ART. Chicago, The University of Chicago, 1970, p. 60-75.
3. BROWN, Don A. "The Reading Interests of Adult Basic Education Students". In: GRIFFITH, W. S. & HAYES, A. P. ADULT BASIC EDUCATION: THE STATE OF THE ART. Chicago, The University of Chicago, 1970, p. 104-109.
4. GRIFFITH, W. S. & HAYES, A. P. ADULT BASIC EDUCATION: THE STATE OF THE ART. Chicago, The University of Chicago, 1970.
5. HALL, R. V. MANIPULAÇÃO DE COMPORTAMENTO: PRINCÍPIOS BÁSICOS: São Paulo, Edit. Universidade de São Paulo, 1973.
6. HILGARD, E. R. TEORIAS DA APRENDIZAGEM, São Paulo, Herder, 1966.
7. HOLLAND, J. G. & SKINNER, B. F. A ANÁLISE DO COMPORTAMENTO, São Paulo, Herder, 1969.
8. HOMME, S. H.; CSANYI, A.; GONZALES, M. A; RECHS, J. R. TÉCNICAS OPERANTES NA SALA DE AULA, Brasília, Coordenada, 1971.
9. KERLINGER, F. N. FOUNDATIONS OF BEHAVIORAL RESEARCH. N. Y., Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1973.
10. KRASNER, L. & ULLMANN, L. P. PESQUISAS SOBRE MODIFICAÇÃO DE COMPORTAMENTO, São Paulo, Herder, 1972.
11. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA - MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL (1973a).
12. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA - MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO. SISTEMA MOBRAL (1973b).
13. O'LEARY, K. D. & DRABMAN, R. Token Reinforcement Programs in the Classroom: A Review PSYCHOLOGICAL BULLETIN, 1971, 75, 6, 379-398.
14. OTTO, Wayne. "Reading and ABE: What We Know and What We Need to Know". In: GRIFFITH, W. S. & HAYES, A. P. ADULT BASIC EDUCATION: THE STATE OF THE ART. Chicago, The University of Chicago, 1970, p. 110-128.

15. REESE, E. P. ANÁLISE DO COMPORTAMENTO HUMANO, Rio de Janeiro, José Olympio, 1973.
16. SANTOS, L. M. IDENTIFICAÇÃO DE REFORÇOS POTENCIAIS ATRAVÉS DE DUAS TÉCNICAS: MEDIATOR REINFORCER INCOMPLETE BLANK (MRB) E DIFERENCIAL SEMÂNTICA (DS). Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1973.
17. SILVA, M. T. O. da. ESTUDO EXPERIMENTAL DE UM INSTRUMENTO PARA DETECTAR REFORÇOS. Monografia para obtenção do grau de psicólogo apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 1973.
18. SIMONSEN, M. H. O MOBIL e os Utopistas. EDUCAÇÃO, 1973, Ano II, nº 7, p. 53-57.
19. SKINNER, B. F. CIÊNCIA E COMPORTAMENTO HUMANO, Brasília, Universidade de Brasília, 1970.
20. SORDI, Colarinda Emilia. Comunicação verbal feita às autoras, Porto Alegre, 1973.
21. WITTER, G. P. & COPIT, M. S. Um Estudo Experimental de Aplicação de Alguns Princípios de Reforço em Sala de Aula. CIÊNCIA E CULTURA, 1971, 23, 178 (resumo).
22. WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J. F. B.; COPIT, M. S.; LIBERALESSO, A. & AMARANTE, E. M. A PSICOLOGIA E A APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA. Campinas, Departamento de Artes Gráficas da PUCC, 1973.



mobral

Impresso no SEGRA