

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BIANCA GOMES FERRÃO

**ALTAS EXPECTATIVAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: análise do livro  
“Pigmalião em sala de aula”**

SÃO CARLOS -SP  
2025

BIANCA GOMES FERRÃO

**ALTAS EXPECTATIVAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: análise do livro “Pigmalião em sala de aula”**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Fernandes Coimbra Marigo

São Carlos-SP  
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciência Humanas  
Curso de Licenciatura em Pedagogia

**Folha de aprovação**

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou o Trabalho de Conclusão de Curso da estudante Bianca Gomes Ferrão, realizada em 21/02/2025:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Fernandes Coimbra Marigo  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Moreira  
Universidade Federal de São Carlos

---

Prof. Dr. Bruno Cortegoso Prezenszky  
Universidade Federal de São Carlos

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe, Marcia, que foi meu primeiro exemplo do significado prático do “esperançar”. Dedico também a todos os jovens que, pela crueldade do destino e do sistema, foram impedidos de sonhar.

## **AGRADECIMENTOS**

Sou extremamente grata a todos os professores e professoras que, ao longo de minha jornada, me inspiraram a escolher esta profissão. Foram eles que, com dedicação e exemplo, me ensinaram tudo o que almejo ser como educadora e me incentivaram a sonhar.

Agradeço, em especial, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana, que não apenas introduziu o conceito que fundamenta esta pesquisa por meio da disciplina que ministra, mas também aceitou orientar este trabalho, depositando em mim sua confiança e apoio em todos os momentos. Sua orientação foi essencial para que este projeto se tornasse realidade.

Minha gratidão se estende à Prof<sup>a</sup> Raquel e ao Prof<sup>o</sup> Bruno, por gentilmente aceitarem participar da banca avaliadora deste trabalho.

Aos meus pais e a toda minha família, dedico meus mais sinceros agradecimentos por permitirem minha entrada e permanência na universidade. Sem o apoio incondicional de vocês, este sonho não seria possível.

Por fim, agradeço às amigas que surgiram e permaneceram ao longo da graduação. Com vocês, aprendi sobre amor, companheirismo e apoio mútuo. A presença de cada um de vocês tornou minha trajetória muito mais leve e feliz.

“Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.”

(Freire, 1997, p.47)

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso focaliza o impacto da percepção de estudantes sobre as expectativas docentes em seus sonhos e desejos, voltando-se para um tema que ganhou relevância nos estudos de Rosenthal e Jacobson, nos anos de 1960. Neste estudo, o objetivo foi analisar as contribuições do livro “Pigmalião em Sala de Aula: Expectativa do Professor e o Desenvolvimento Intelectual dos Estudantes”, de Rosenthal e Jacobson (1968), para os professores, buscando encontrar a relação entre as expectativas do professor e o desempenho dos alunos. Essa concepção de aprendizagem ressalta que as altas expectativas de escola, familiares e toda a comunidade que interage e dialoga com o alunado são fundamentais para promover a aprendizagem. A investigação teve caráter bibliográfico e contou com processos metodológicos de análise de conteúdo do livro selecionado. A partir da análise de conteúdo do livro, foi possível definir três categorias: a primeira “Influência no trabalho pedagógico”, a segunda “Efeitos nos estudantes” e, a terceira, “Implicações para a docência”. As conclusões apontaram para a existência de um grande impacto das expectativas dos professores no desempenho acadêmico e na percepção do comportamento dos alunos no ambiente escolar.

Palavras-chave: melhoria da aprendizagem; influência do professor - motivação de aprendizagem - relação professor-aluno.

## ABSTRACT

This undergraduate thesis focuses on the impact of students' perceptions of teachers' expectations on their dreams and aspirations, addressing a topic that gained relevance in the studies of Rosenthal and Jacobson in the 1960s. The objective of this study was to analyze the contributions of the book *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* by Rosenthal and Jacobson (1968) for educators, seeking to establish the relationship between teacher expectations and student performance. This learning approach emphasizes that high expectations from schools, families, and the broader community that interacts and communicates with students are essential for fostering learning. The research followed a bibliographic approach and applied content analysis methodologies to the selected book. Through this analysis, three main categories were identified: (1) "Influence on Pedagogical Work," (2) "Effects on Students," and (3) "Implications for Teaching." The findings indicated a significant impact of teachers' expectations on students' academic performance and their perception of behavior in the school environment.

Keywords: learning improvement; teacher influence; learning motivation; teacher-student relationship.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** - Explicação da estrutura de pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968)

26

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Categoria 1: Influência no trabalho pedagógico	40
<b>Quadro 2</b> - Categoria 2: Efeito nos estudantes	41
<b>Quadro 3</b> - Categoria 3: Implicações para a docência	42
<b>Quadro 4</b> - Exemplificação da categorização da unidade de sentido “expectativa”	43

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** - Categorização dos elementos encontrados

43

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO: APRENDIZAGEM DIALÓGICA.....</b>	<b>15</b>
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>19</b>
3.1. Detalhamento dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.....	19
3.2. Pigmalião em sala de aula: fonte bibliográfica desta pesquisa.....	22
3.2.1. Caracterização da escola.....	22
3.2.2. Caracterização do experimento.....	23
3.3. “The Oak School Experiment”: descrição dos resultados.....	27
3.3.1. O impacto no crescimento intelectual.....	27
3.3.2. O impacto no desempenho acadêmico.....	29
3.3.3. O impacto no comportamento observável em sala de aula.....	33
3.3.4. A durabilidade do impacto das expectativas.....	35
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>39</b>
4.1. Análise dos resultados.....	40
4.2. Discussão dos resultados.....	44
4.2.1. Influência no trabalho pedagógico.....	44
4.2.1.1. Sexo.....	45
4.2.1.2. Características fenotípicas.....	46
4.2.2. Efeito nos estudantes.....	48
4.2.2.1. Desempenho acadêmico.....	48
4.2.2.2. Comportamentais.....	49
4.2.3. Implicações para a docência.....	52
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>57</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>63</b>

## 1. INTRODUÇÃO

No início do século XX, Bernard Shaw retoma o mito da criação perfeita de Pigmalião<sup>1</sup>, para, em peça teatral de grande sucesso desde então, apresentar a possibilidade de uma simples florista das ruas de Londres se transformar em uma dama da sociedade seguindo orientações de seu mestre para reeducar sua forma de falar. Apropriado pela psicologia, o debate em torno do “efeito Pigmalião” nos convida a refletir sobre a possibilidade de as expectativas e as atitudes de professoras e professores terem impacto nos sonhos e desejos do alunado, especialmente daqueles originados de classes sociais mais inferiores. Trata-se de tema potencialmente relevante para o campo da Didática, haja vista o enfoque dessa área na relação pedagógica que se estabelece entre professores e alunos com o intuito de promover a aprendizagem em sala de aula.

As discussões sobre as expectativas e atitudes dos professores tiveram início nos Estados Unidos na década de 1950, alcançando maior relevância na década de 1960, como resultado de uma combinação de grandes eventos políticos, econômicos e sociais com avanços significativos nas ciências sociais. Entre os estudos influentes desse período, destaca-se o Relatório Coleman (Coleman *et al.*, 1966), que investigou a distribuição desigual de oportunidades educacionais nos Estados Unidos e examinou como as características das escolas estavam associadas ao desempenho dos estudantes. Encomendado pelo governo americano após aprovação da Lei de Direitos Civis, o relatório revelou que as principais diferenças no desempenho acadêmico estavam relacionadas com a origem e com a condição socioeconômica dos alunos. O estudo é considerado uma das fontes mais importantes de dados sobre a sociologia da educação americana até agora. A partir desse trabalho, iniciaram-se debates acerca dos efeitos da escola e dos professores na aprendizagem dos estudantes (Mosteller; Moynihan, 2008).

Sob essa perspectiva, em 1968, Rosenthal e Jacobson publicaram “Pigmalião em Sala de Aula: Expectativa do Professor e o Desenvolvimento Intelectual dos Estudantes”, uma obra que se tornou marco inicial das pesquisas sobre os efeitos das expectativas docentes na aprendizagem dos estudantes. O estudo se propôs a verificar como o rendimento dos alunos é impactado pelas expectativas dos professores. A partir dele, os resultados mostraram que as crianças classificadas como prováveis de terem um desempenho destaque foram aquelas com contato próximo com os professores.

---

<sup>1</sup> No mito de Pigmalião, um escultor se apaixona por uma imagem de mulher, criada por ele próprio para lhe fazer companhia.

Literaturas subsequentes sobre as influências das expectativas dos professores fundamentam-se na teoria de Rosenthal e Jacobson (1968). Em 2015, a American Psychological Association (APA) fez a publicação do estudo “Os 20 princípios mais importantes da psicologia para o ensino e aprendizagem de estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, no qual, destaca em seu décimo primeiro princípio que os professores criam expectativas em relação às capacidades de seus estudantes. Essas idealizações afetam as aulas, as práticas e os métodos de avaliação. Nesse contexto, uma crença imprecisa apresentada, verbalmente ou não, pode influenciar o estudante a começar agir de uma forma que confirme a expectativa inicial do professor.

No Brasil, as pesquisas que analisam o efeito das expectativas no desempenho dos alunos também se baseiam na obra de Rosenthal e Jacobson (1968). Schiavoni e Martinelli (2005), por exemplo, realizaram uma pesquisa com crianças de 9 e 10 anos, matriculados em duas escolas públicas, visando investigar se a percepção dos alunos em relação às expectativas de seus professores varia conforme os níveis de dificuldade de aprendizagem em escrita. Para isso, contou com o uso de dois instrumentos de avaliação, a Escala de Avaliação de Dificuldade da Escrita (ADAPE), elaborada por Sisto (2001), para detectar o nível de dificuldade linguística dos alunos, e a Escala de Percepção do Aluno sobre as Expectativas do Professor, desenvolvida por Martinelli (2005). De forma geral, a maioria dos alunos foi classificada no nível médio de dificuldade em escrita e tiveram uma percepção mais positiva do que negativa das expectativas dos alunos. No entanto, ao correlacionar os dois fatores, verificou-se que as notas de percepção de expectativas diminuía conforme aumentava o nível de dificuldade, assim, o grupo com maior dificuldade na escrita indicou percepções de expectativas menos positivas.

Em outro estudo, Osti e Martinelli (2014) investigaram as percepções de alunos do 5º ano do ensino fundamental, divididos em dois grupos conforme a avaliação dos professores: desempenho “satisfatório” e desempenho “insatisfatório”. Os resultados apontaram que os alunos avaliados com desempenho satisfatório relataram receber mais elogios, serem escolhidos para representações de sala e perceberem maior atenção e preocupação dos professores. Em contrapartida, os alunos com desempenho insatisfatório indicaram ter recebido mais críticas e sido colocados como culpados em situações de conflito, bagunceiros e pouco estudiosos. A partir desses resultados, esses autores assinalaram que:

(...) é possível afirmar que os alunos podem ser influenciados pelo modo como são tratados por seus professores. Dessa forma, os estudantes, ao vivenciarem relações positivas, tendem a se sentir mais confortáveis e seguros. Por outro lado, quando

vivenciam relações negativas, podem desenvolver atitudes de rejeição em relação à escola, desvalorização pessoal e baixo rendimento (Osti; Martinelli, 2014, p. 10).

Xavier e Oliveira (2020), utilizando os dados da Pesquisa Geres (Estudo Longitudinal da Geração Escolar) de 2008, buscaram traçar relações de interdependência entre elementos do contexto escolar, como atitudes docentes, percepções dos alunos, composição das turmas e o aprendizado em Matemática. Dessa forma, foi verificado que as expectativas docentes possuem efeitos diretos nos ganhos de aprendizado e a relação professor-aluno apresenta um reflexo positivo sobre o desempenho em Matemática, reforçando os resultados das pesquisas anteriores.

Com base nas evidências apresentadas, observa-se que, desde a publicação do livro “Pigmalião em Sala de Aula”, as pesquisas sobre os impactos das expectativas docentes têm corroborado a teoria de Rosenthal e Jacobson (1968), consolidando-a como um referencial teórico central no estudo das interações entre professores e estudantes.

O presente trabalho realizou uma análise bibliográfica do livro de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, com o propósito de analisar as contribuições do livro para os professores, buscando encontrar a relação entre as expectativas do professor e o desempenho dos alunos. Nesse sentido, responde a seguinte questão: quais são os elementos apresentados no livro elucidam a relação entre as expectativas dos docentes e a motivação dos alunos?

O interesse por este tema surgiu desde o início da trajetória acadêmica, especialmente após a disciplina “Didática: Ensino e Aprendizagem”, cursada na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos, em que tive contato pela primeira vez com a teoria do Efeito Pigmalião.

Além disso, durante as aulas, mergulhamos em conteúdos sobre a formação dos sonhos na juventude, trabalhando com o documentário “Nunca me sonharam”, dirigido por Cacau Rhoden. Este documentário reflete sobre o valor da educação e traz relatos de jovens que expressam suas expectativas, angústias e sonhos, apontando também para os desafios enfrentados na etapa do ensino médio, tanto para os gestores quanto para os educadores. A produção retrata as experiências de jovens estudantes de escolas públicas e destaca que, no contexto social, seja na família, seja nas políticas públicas, seja ainda na escola, muitas vezes não há apoio ou incentivo para a concretização de seus sonhos, o que impede a criação e a busca por aspirações que poderiam garantir um futuro mais próspero.

Um dos relatos presentes no documentário, que me causou grande reflexão, é o seguinte: "Nunca me sonharam sendo psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca

me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e não me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar sozinho." Este depoimento permaneceu presente na lembrança durante todo o percurso da graduação, revisitando reflexões sobre a angústia vivenciada pelos jovens no momento crucial de decisão em busca de um futuro melhor.

Na ocasião do contato com esse material, o sentimento de angústia também se fez presente, ao relembrar situações pessoais durante o meu período escolar em que percebi os impactos, tanto positivos quanto negativos, das expectativas dos professores sobre o meu desempenho e minhas escolhas. Nesse sentido, também surgiu a necessidade de analisar o impacto das expectativas dos professores nos sonhos e desejos dos estudantes.

A justificativa da escolha do tema deste trabalho também está atrelada à primeira vivência em sala de aula durante o primeiro Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, realizado em uma escola pública localizada na cidade de São Carlos. Ao me deparar com situações claras de baixa expectativa de professores em alunos por conta de fatores externos, como composição familiar e classe social, novas reflexões foram surgindo: como os professores devem lidar com essas expectativas sem afetar o processo educacional de seus estudantes? Além disso, como os professores podem influenciar positivamente na formação de sonhos dos seus alunos? Ao sentir falta de propostas de soluções para esse problema, senti a necessidade de abordar esses aspectos no desenvolvimento deste trabalho.

Tendo em vista que os estudos apresentados neste trabalho sobre o impacto das expectativas dos professores sobre sonhos e desejos do alunado se baseiam na teoria exposta no livro "Pigmalião em Sala de Aula", esta pesquisa analisou os resultados obtidos no experimento descrito no livro, discutindo e identificando as implicações para a prática docente. Ainda que o livro não aborde desejos e sonhos, ele indica que as altas expectativas são mobilizadoras do desenvolvimento intelectual de estudantes, à medida que promovem seu engajamento em práticas educativas orientadas para busca dos máximos resultados de aprendizagem, tal como proposto no referencial teórico a seguir, que foi adotado para este trabalho.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO: APRENDIZAGEM DIALÓGICA**

Este trabalho fundamenta-se na concepção da Aprendizagem Dialógica, que representa um avanço em relação às abordagens tradicionais e construtivistas de ensino e aprendizagem, características da sociedade industrial. As transformações da sociedade da informação,

marcada pelo multiculturalismo e pela centralidade do giro dialógico nas interações sociais. A Aprendizagem Dialógica destaca o diálogo, a interação e a comunicação como elementos centrais do processo de aprendizagem. Sua base teórica está associada com as contribuições de diversos estudiosos, como Paulo Freire, Lev Vygotsky, George Mead, Jerome Bruner, Barbara Rogoff, Gordon Wells, Noam Chomsky, Jürgen Habermas, James Cummins (Aubert *et al.*, 2016).

De acordo com Aubert *et al.* (2016), o desenvolvimento dessa concepção ocorre a partir de análises científicas de práticas pedagógicas que alcançaram maior sucesso nos objetivos da sociedade contemporânea: a superação do fracasso e melhoria das relações sociais. O seu foco interdisciplinar permite a superação de modelos que se baseiam apenas em disciplina e leva em consideração a diversidade de saberes.

O giro dialógico é caracterizado por movimento característico dos últimos 40 anos, no qual a sociedade tem utilizado o diálogo como estratégia para a tomada de decisões que impactam a vida de indivíduos e grupos. Observa-se um uso crescente da comunicação como ferramenta para alcançar consensos e soluções, o que faz com que a linguagem tenha um papel central nas relações humanas, dessa forma, “é nesse sentido que se fala de giro dialógico, para descrever a crescente centralidade do diálogo em todos os âmbitos (...) a tendência dialógica que aparece nessas esferas é uma consequência das mudanças da sociedade” (Aubert *et al.*, 2016, p. 28).

Essa tendência dialógica também influencia a criação do conhecimento científico. Na sociedade da informação, é por meio do diálogo com a comunidade que se torna possível desenvolver teorias mais inclusivas e científicas. Considerar a comunidade como fonte de contribuições baseadas em experiências culturais e pessoais contribui com o aumento do conhecimento e a desmonopolização do saber especialista.

No campo da educação escolar, encontramos uma relação de professor e aluno que exige dialogicidade, tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto na elaboração de normas de convivência. Assim como em outros âmbitos, dentro do ambiente de sala de aula o conhecimento especialista também não é mais aceito e abre espaço para a indagação dialógica, conceito definido por Wells (2001 *apud.* Aubert *et al.*, 2016)<sup>2</sup>. O dialogismo, presente em outros contextos sociais, também está no processo de ensino e aprendizagem na sociedade da informação.

Da mesma forma, famílias e as comunidades também querem participar ativamente da

---

<sup>2</sup> WELLS, Gordon. **Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona: Paidós, 2001.

educação dos filhos, se inserindo no desenho e desenvolvimento da escola e questionando sobre a educação que querem ver naquele ambiente. Esse movimento evidencia que, cada vez mais, a educação é definida pelo consenso e pelo diálogo entre todos os membros da comunidade educativa. Tal processo é visto como essencial para superar o fracasso escolar e melhorar a convivência na sociedade da informação, pois a participação de familiares na formação educacional está repercutindo na aproximação entre as comunidades e as escolas e, conseqüentemente, na aprendizagem de meninos e meninas (Aubert *et al.*, 2016).

Nesse sentido, a ciência e as pesquisas seguem os movimentos dos contextos sociais e culturais. No âmbito da educação, as pesquisas estão voltadas para a análise da interação e da aprendizagem. Racionero e Padrós (2010) mostram que os estudos da psicologia da educação, ao perceberem o giro dialógico, passaram a analisar o local ocupado pela aprendizagem em diferentes contextos e a sua interação com fatores como gênero, classe social e etnia. Essa também é a característica dos estudos sobre os efeitos das expectativas na relação professor-aluno, tema desta pesquisa.

Aubert *et al.* (2016) argumenta que, na atual sociedade da informação, a aprendizagem dos alunos depende de todas as interações, tanto em sala, quanto fora dela. Essas interações podem influenciar em resultados melhores naqueles estudante, visto que, aprendizagem e desenvolvimento originam-se na interação social.

Nesse sentido, Freire (1997 *apud.* Aubert *et al.*, 2016)<sup>3</sup> confere à comunicação um papel essencial na vida social dos indivíduos que estão em constante diálogo com o mundo ao redor. Assim, a dialogicidade não pode ser vista apenas como um método ou uma estratégia, mas sim, uma exigência da natureza humana. A educação entre o educador e o educado deve ter como mediação um diálogo que não somente permite a comunicação, mas que estimule a curiosidade daquele que aprende. Para Freire (1997), o ambiente dialógico é essencial para promover uma aprendizagem libertadora, criadora de cultura e crítica do mundo, sendo essa uma das atividades fundamentais do professorado na sociedade.

Portanto, ao considerar as conseqüências da comunicação no processo de ensino e aprendizagem, é possível afirmar que qualquer ato comunicativo no ambiente escolar não é neutro. O que é dito, a forma como é dito e os gestos que acompanham o que é dito têm efeitos que podem melhorar o clima da aprendizagem, a convivência e a participação, da mesma forma que podem criar uma relação baseada na coerção que cria obstáculos nos processos educativos.

No contexto escolar, as interações podem ser transformadoras, elevando o nível de

---

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. **A la sombra de este árbol**. Barcelona: El Roure Ciencia, 1989.

aprendizagem, ou adaptadoras, reproduzindo resultados limitados. Aubert *et al.* (2016), ao integrar as obras de Mead, Freire e Vygotsky, caracterizam as mencionadas interações. Enquanto as interações transformadoras contribuem para que os grupos saiam da desigualdade em que se encontram e transforme o contexto que a origina, as interações adaptadoras se adaptam aos níveis. As interações transformadoras aumentam a expectativa, confiança e autoestima dos alunos, promovendo também a aprendizagem e o significado do aprender.

Além disso, Aubert *et al.* (2016) destacam a influência das expectativas dos professores no processo de ensino e aprendizagem. Alunos com baixo rendimento são frequentemente submetidos a expectativas mais baixas e rotulados de forma negativa, o que dificulta a ruptura desses padrões.

Para ilustrar o impacto positivo de boas expectativas sobre a trajetória escolar de estudantes, Aubert *et al.* (2016) apresentam um exemplo de uma jovem de um bairro desfavorecido em Barcelona, que os professores esperavam que ela quisesse ser cabeleireira. Contudo, o sonho dela sempre foi estudar em uma universidade para se formar como professora. Nas suas interações diárias, ela buscou compreender como realizar os estudos universitários e encontrar incentivo na sua comunidade para seguir em busca dos seus sonhos. Recentemente, uma pesquisadora da Universidade de Harvard visitou a comunidade e falou sobre sua trajetória universitária, incentivando a jovem a continuar em sua busca. Essa interação, alicerçada em altas expectativas, proporcionou à jovem maior confiança para prosseguir com seus estudos.

Portanto, na perspectiva da aprendizagem dialógica, é essencial que, na sala de aula, todos os alunos, independentemente de seu perfil, sejam recebidos com altas expectativas, o que abrirá novos horizontes e possibilitará a demonstração de suas capacidades, promovendo transformações em sua realidade. Isso ressalta a importância da compreensão das interações transformadoras e adaptadoras.

Para além do diálogo, a aprendizagem dialógica também tem como ingredientes fundamentais a utopia e o sonho. A esperança de um futuro melhor cria a vontade e o sentido de ir à escola, e é essa esperança em melhores aprendizagens que transforma a expectativa de todos os sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem. Assim, Aubert *et al.* (2016, p.163) complementam que “as expectativas que criam interações transformadoras surgem de pessoas motivadas pela educação, que confiam em sua própria capacidade de melhorar, junto com os outros, as aprendizagens do alunado e a qualidade da educação por meio de sua esfera de ação educacional”.

Segundo Aubert *et al.* (2016), a esperança acaba sendo profundamente transformadora.

Os ideais geram atitudes e emoções que influenciam na forma da pessoa agir e se relacionar com os demais. Nesse sentido, a autotransformação que acontece em cada aluno está relacionada com os tipos de interações que eles mantêm com seus professores e professoras. Dessa forma,

Quando a prática educacional diária de todos os agentes educacionais é orientada pelo desejo de transformação das dificuldades em possibilidades, da desigualdade em igualdade, dos níveis baixos de aprendizagem nos mais altos, dos conflitos em solidariedade, da exclusão em inclusão etc., então há maiores possibilidades de encontrar mais e melhores soluções para os obstáculos (Aubert al., 2016, p. 167).

Mediante o exposto, a questão desta pesquisa foi respondida através da perspectiva da aprendizagem dialógica. O estudo buscou encontrar na relação professor-aluno formas de promover a transformação dos cenários de dificuldade em que muitos jovens se encontram na contemporaneidade. Da mesma forma, evidencia o papel do professor na motivação pessoal do aluno em seus sonhos e desejos, independente da sua origem social.

### **3. METODOLOGIA**

Para explicação mais clara dos procedimentos metodológicos deste trabalho, esta seção foi dividida em duas subseções. Enquanto o primeiro apresenta os detalhes da metodologia adotada para a pesquisa apresentada neste TCC, o segundo apresenta a fonte desta pesquisa – o livro *Pigmalião em Sala de Aula: Expectativa do Professor e o Desenvolvimento Intelectual dos Estudantes*, de Rosenthal e Jacobson, descrevendo o experimento e seus resultados.

#### **3.1. Detalhamento dos procedimentos metodológicos desta pesquisa**

O presente estudo possui caráter bibliográfico e abordagem qualitativa, tendo como fonte principal de dados o livro de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson. Conforme salientado por Lima e Miotto (2007), esse tipo de pesquisa exige um conjunto de procedimentos ordenados que buscam responder a uma questão principal e, por isso, ele não pode ser aleatório. Dessa forma, para definição do percurso metodológico, foram consideradas as definições das autoras.

Para Salvador (1986 *apud* Lima; Miotto, 2007, p. 40)<sup>4</sup>, a pesquisa bibliográfica exige a definição e o cumprimento de uma sequência de procedimentos, que podem ser divididos em quatro fases: elaboração do projeto de pesquisa; investigação das soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora.

Nessa perspectiva, a definição do projeto de pesquisa se deu a partir das minhas necessidades formativas e experiências pessoais. Após perceber durante os Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios que existiam situações de baixa expectativa por parte dos professores, influenciada por diferentes fatores, surgiu a necessidade de encontrar soluções para esse cenário. A ausência de propostas concretas no decorrer do curso de graduação motivou a escolha do tema e a formulação do problema de pesquisa, delineando as questões a serem respondidas no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Na fase de investigação das soluções, adotaram-se critérios específicos para a coleta de dados, conforme recomendam Lima e Miotto (2007). Os critérios selecionados orientaram a seleção dos materiais, como o parâmetro temático, o parâmetro linguístico, as principais fontes e o parâmetro cronológico. Inicialmente, realizou-se a busca por literaturas que abordam o tema “expectativa dos professores” nas bases digitais Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Scholar, priorizando por obras publicadas na língua portuguesa. A seleção dessas obras foi essencial para a definição do projeto de pesquisa e foi realizada para verificar se há artigos que já respondem à questão delineada.

Durante a leitura exploratória, foi possível perceber que o estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) é frequentemente usado como referência. Para a revisão bibliográfica desta pesquisa, utilizou-se uma ficha como roteiro de leitura, permitindo a sistematização da análise do conteúdo e das referências empregadas nas obras. Esse processo evidenciou a relevância de uma análise aprofundada do conteúdo do livro, buscando identificar contribuições significativas para os professores.

A partir desse processo, foi possível definir a fonte principal de pesquisa, o livro de Robert Rosenthal e Lenore Jacobson. A justificativa de escolha está baseada, principalmente, na incidência frequente da obra como referência em literaturas no tema expectativa de professores. Ademais, de acordo com o referencial teórico deste trabalho, Aubert *et al.* (2016), as contribuições de Rosenthal e Jacobson foram incluídas para justificar a necessidade de altas expectativas para promover uma aprendizagem máxima no contexto contemporâneo. Assim, a fonte principal de pesquisa se tornou relevante para encontrar os elementos que são pautas até nos dias atuais das discussões sobre o impacto da relação professor-aluno.

---

<sup>4</sup> SALVADOR, Angelo. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

Após a definição desses critérios e da seleção do material analisado, foi definido que a leitura crítica seria o principal procedimento de pesquisa. Para isso, Salvador (1986 *apud*. Lima; Miotto, 2007)<sup>5</sup> orienta que sejam realizados diferentes tipos de leitura (leitura de reconhecimento do material bibliográfico, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva e leitura interpretativa). Essas formas de análise acabam se adequando ao momento da pesquisa e, por isso, foram realizadas com frequência em todas as fases do estudo.

A partir da delimitação do objeto de pesquisa, a investigação das soluções foi estruturada com base na técnica de análise de conteúdo, conforme descrita por Laurence Bardin (1977). Segundo Bardin (2011), essa técnica deve contemplar três etapas principais: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Foi a partir da pré-análise que se identificou que a obra de Rosenthal e Jacobson estava disponível apenas em seu idioma original, o inglês. Assim, para começar a análise, foi preciso realizar a tradução do livro por conta da especificidade da obra. Para a tradução, foram utilizadas, principalmente, duas plataformas: *Depply* e *Google Tradutor*. Primeiro, foi feita a tradução completa do livro usando a plataforma *Depply*, sendo posteriormente revisada com o auxílio do Google Tradutor, devido a inconsistências identificadas em trechos específicos. Essa etapa foi integrada à análise do material, garantindo maior precisão e fidelidade ao conteúdo original.

Em consonância com as indicações de Bardin (2012) para seguir com a exploração do material, foram definidas as unidades de registro que, de acordo com a autora, são “(...) unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2012, p. 134). Inicialmente, foram escolhidos os termos “expectativa”, “desempenho escolar” e “profecia autorrealizadora”. Entretanto, ao iniciar a análise das unidades de registro, percebeu-se que, para responder à questão de pesquisa proposta, era mais adequado utilizar apenas o termo “expectativa”. Dessa forma, iniciou-se o processo de categorização. A categorização é a classificação dos elementos que constituem um conjunto por meio de alguma diferenciação e, depois, por reagrupamento com critérios que foram previamente definidos.

Após a definição da unidade de sentido, o próximo passo foi analisar a unidade de contexto que

(...) serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e

---

<sup>5</sup> SALVADOR, Angelo. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (Bardin, 2012, p. 137).

Com base nas técnicas da análise de conteúdo, foi estruturado um quadro em que analisava todos os parágrafos em que a palavra “expectativa” e, após inúmeras leituras e análises, foram definidas categorias para a classificação do aparecimento das palavras. Assim, na fase de tratamento dos dados, os resultados encontrados foram organizados nas seguintes categorias: 1) Influência no trabalho pedagógico; 2) Efeitos nos estudantes, 3) Implicações para a docência. Essa definição possibilitou o encontro dos elementos constituintes de cada categoria e a frequência de recorrência da unidade de sentido “expectativa”.

### 3.2. Pigmalião em sala de aula: fonte bibliográfica desta pesquisa

O livro “Pigmalião em sala de aula” documenta os resultados do experimento realizado em uma escola e, para analisar os resultados, foi preciso compreender os detalhes do experimento. A experiência, chamada de “*The Oak School Experiment*”, teve como objetivo testar a proposição de que, as crianças sobre as quais os professores depositavam maiores expectativas de crescimento intelectual apresentariam, de fato, um desenvolvimento superior.

Em seu livro, os autores introduzem a descrição do experimento detalhando o contexto da comunidade, das crianças, da organização escolar e dos professores, conforme apresentado a seguir.

#### 3.2.1. Caracterização da escola

A Escola Oak está localizada em uma área antiga de uma grande cidade, historicamente habitada por imigrantes italianos há várias gerações. No que se refere ao perfil dos alunos, a maioria provém de famílias de classe baixa com pouca qualificação acadêmica. Pela definição dos autores, alguns pertencem a lares desestruturados, em que as mães trabalham e a família depende de auxílios sociais. Assim, a escola possui poucas crianças no nível da extrema pobreza, mas algumas aparentam ser menos cuidadas que outras, mas não estão subnutridas nem vestidas inadequadamente. A classe baixa dos alunos também é reforçada pelos autores pela pobreza cultural de linguagem e experiência. Ao olhar para o

ambiente, nota-se que a escola reflete mais sociabilidade do que reforço acadêmico, influenciando no nível menor de desempenho acadêmico. Na comunidade, também encontram-se alunos mexicanos, classificados pelos autores como o único grupo minoritário matriculado, já que os alunos negros aparentam ser bem integrados com os demais alunos, enquanto os alunos mexicanos formam grupos entre si, provavelmente, por conta do idioma em comum.

No âmbito pedagógico, a organização pedagógica da escola é baseada em uma divisão dos alunos em classes ou em trilhas de habilidades, utilizando como base, principalmente, o desempenho em leitura, que é avaliado, primeiramente, pelo julgamento dos professores e, depois, pelos resultados em testes de desempenho. Para cada série, os alunos eram divididos em três classes, designadas como trilha rápida, média e lenta. Ao olhar a concentração de alunos em cada trilha, nota-se que há uma predominância de crianças mexicanas e crianças provenientes de famílias de baixa renda nos grupos de menor habilidade. Também é encontrada uma disparidade na divisão entre meninos e meninas nas trilhas, tendo uma predominância das meninas nas trilhas rápidas. Mesmo a divisão não sendo feita com base em testes de Quociente de Inteligência (QI), era notada uma discrepância significativa entre as três trilhas.

### 3.2.2. Caracterização do experimento

De acordo com o livro, para a realização do experimento, uma subamostra de 370 crianças participantes foi submetida a testes não verbais de inteligência antes do início do estudo. Esses testes mostraram que, em cada uma das quatro subcategorias (meninos e meninas mexicanos e não mexicanos), quanto mais rápida a trilha, maior seria o Quociente de Inteligência (QI). Também foi identificado que as crianças mexicanas apresentavam uma média menor em QI do que as crianças não mexicanas.

Em relação ao corpo docente, os autores indicaram que a escola contava com 20 professores, cuja idade média era de 35 anos, todos com formação acadêmica completa. Conforme a percepção dos alunos, os professores eram descritos como agradáveis e sociáveis, características que os qualificava como profissionais dedicados.

Ainda segundo o livro, o plano de pesquisa utilizado na Escola Oak foi inspirado em experimentos anteriores que investigavam a influência das expectativas sobre o desempenho, principalmente em estudos realizados com animais. Nessas pesquisas, observou-se que

animais considerados, de maneira preconcebida, geneticamente inferiores apresentaram desempenho inferior, mesmo que essa percepção não tivesse fundamento real.

De acordo com o primeiro capítulo do livro, enquanto nos experimentos com animais era possível alegar que eles haviam sido criados com características como inteligência e lentidão, para adaptar para o cenário escolar, foi necessário criar expectativas de outra forma. Outro requisito do experimento era a necessidade de obter uma medida inicial de competência intelectual das crianças antes do início da pesquisa para ser uma referência para avaliar os ganhos intelectuais dos dois grupos, o grupo experimental que representaria as crianças em que, supostamente, os professores iriam esperar mais, e o grupo de controle.

Os autores combinaram a aplicação de um pré-teste de inteligência com a criação de uma base metodológica plausível para estimular expectativas favoráveis de crescimento intelectual em algumas crianças. Segundo eles, em 1964, foi aplicado em todas as crianças da escola o “Teste de Harvard de Aquisição Intelectual”, menos aquelas que eram da sexta série, por estarem a caminho da formatura. A ideia de aplicação do teste foi criar uma base metodológica para o experimento e iria ser aplicado em maio de 1964 e maio de 1965, fazendo uma verificação final dos testes.

Os pesquisadores optaram por esse teste devido a três razões principais: (a) ele não se assemelhava a nenhum teste de inteligência previamente utilizado na escola, o que evitava vieses; (b) sua aplicação em grupo era prática, considerando o número elevado de crianças; e (c) ele possuía homogeneidade nas tarefas propostas, consistindo em dois sub testes independentes, um de habilidade verbal e outro de raciocínio lógico. Observou-se que a interação entre professor e aluno era mais intensa durante a administração do subteste verbal do que no sub teste de raciocínio.

Para avaliar o crescimento intelectual, Rosenthal e Jacobson (1968), usaram como dado principal a diferença entre o QI de pré-teste e pós-teste. O experimento básico buscava determinar se as crianças que os professores tinham expectativas favoráveis apresentariam um crescimento maior do que as crianças que não tinham essa expectativa. Dois pós-testes seriam aplicados, o primeiro foi aplicado após oito meses e, o segundo, após um ano.

Além dos testes já citados, Rosenthal e Jacobson (1968) fizeram a aplicação de dois retestes, um deles dois anos após o pré-teste. O objetivo era verificar, caso houvesse efeito das expectativas favoráveis, a durabilidade desses efeitos. Como nesse experimento o agente de mudança era o professor, seria importante analisar se os ganhos das expectativas perdurariam mesmo que a criança estivesse longe do seu agente de mudança.

Rosenthal e Jacobson(1968) realizaram o segundo reteste antes do pós-teste principal,

visando identificar se os efeitos do experimento aconteceram no início ou no final do ano letivo. Essa informação seria útil para definir se as vantagens das expectativas favoráveis se desenvolveram gradualmente ao longo do ano ou surgiram após um tempo do experimento.

Os pesquisadores foram muito atentos durante todo o processo do experimento para manter a confiabilidade dos dados, garantindo que todos os participantes desse processo estivessem comprometidos com essa veracidade.

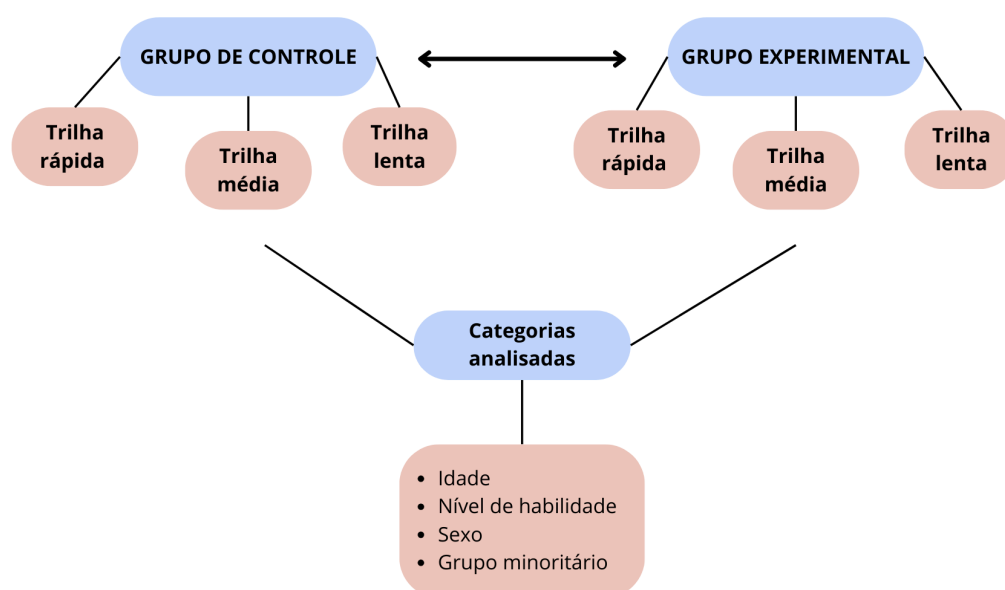
Após a aplicação dos pré-testes, os pesquisadores iniciaram o programa experimental para influenciar as expectativas dos professores. Para isso, foram distribuídas folhas de papel listando entre um e nove nomes de crianças que, supostamente, haviam obtido as maiores pontuações no “Teste de Harvard de Aquisição Intelectual”. Os professores foram informados de que esses nomes correspondiam a alunos com grande potencial para apresentar crescimento intelectual significativo. No entanto, os nomes das crianças selecionadas para o programa especial foram escolhidos de forma aleatória, utilizando uma tabela de números aleatórios. A única diferença entre as crianças designadas para o crescimento intelectual e as do grupo de controle estava na percepção do professor sobre elas.

Rosenthal e Jacobson (1968) colocaram como um pressuposto a hipótese de que o experimento poderia comprovar que as expectativas favoráveis exercem efeitos positivos sobre o desempenho dos alunos e, por isso, era necessário considerar outras dúvidas: quais crianças seriam mais beneficiadas por essas expectativas? Seriam os mais jovens? Ou aquelas classificadas nas trilhas rápida, média ou lenta? A análise dos resultados do experimento realizado na Escola Oak apresenta, de forma abrangente, os achados descritos no livro.

Para apresentar os resultados, os pesquisadores Rosenthal e Jacobson (1968) optaram por definir as principais variáveis em que os dados seriam submetidos para análise, são elas: idade, nível de habilidade, sexo e grupo minoritário (no caso dessa pesquisa, o foco será dado aos alunos de nacionalidade mexicana da escola).

Com o intuito de facilitar a compreensão dos resultados para este trabalho, foi elaborada a Figura 1 - Estrutura de pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968) que ilustra os grupos analisados, as trilhas de habilidade e as categorias investigadas no estudo “Pigmalião em Sala de Aula.

Figura 1 - Explicação da estrutura de pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968)



Fonte: Elaboração própria.

A partir da Figura 1 é possível encontrar de forma sistematizada alguns elementos principais da pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968): os dois grupos em que os alunos foram divididos (grupo de controle e grupo experimental); as três trilhas em que os alunos já eram divididos pela Escola de Oak (trilha rápida, média/intermediária e lenta) e as categorias analisadas (idade, nível de habilidade, sexo e grupo minoritário).

Com base no que foi apresentado, o livro de Rosenthal e Jacobson (1968) documenta um experimento realizado na Escola Oak, com o objetivo de investigar se as crianças que recebiam altas expectativas de seus professores apresentavam maior desenvolvimento intelectual. A escola em questão está inserida em um contexto de vulnerabilidade social, cenário que poderia ser uma influência para que menores expectativas fossem colocadas nos alunos. Para considerar todas as nuances dos estudantes, os pesquisadores definiram aspectos em que o impacto das expectativas seriam analisados, como a idade, o sexo e se fazia ou não parte do grupo minoritário.

Dessa forma, é possível identificar que a pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968) foi bem fundamentada em experimentos anteriores, especialmente os experimentos com animais (como é exposto no primeiro capítulo do livro), garantindo a confiabilidade dos dados. Entretanto, também encontramos alguns limites na pesquisa, como foi apresentado pelos próprios autores, em relação a quantidade de testes e acompanhamentos que poderiam ser

feitos com os estudantes da Escola Oak.

### 3.3. “*The Oak School Experiment*”: descrição dos resultados

Esta subseção é destinado à apresentação dos resultados obtidos a partir do experimento “*The Oak School Experiment*” de Rosenthal e Jacobson (1968). Para essa apresentação, os impactos das altas expectativas dos professores foram divididos em categorias: o impacto no crescimento intelectual, o impacto no desempenho acadêmico, o impacto no comportamento observável e a durabilidade desse impacto.

#### 3.3.1. O impacto no crescimento intelectual

A pesquisa, conforme detalhado anteriormente, baseou-se na análise do Quociente de Inteligência (QI) e identificou o impacto no crescimento intelectual. Em resultados gerais, a análise inicial do QI total revelou que os efeitos positivos das expectativas eram maiores para os anos iniciais do que para os anos finais da escola, isto é, os anos iniciais apresentaram maior impacto das profecias dos professores.

No que se refere ao QI verbal, Rosenthal e Jacobson (1968) verificaram que as crianças do grupo experimental se beneficiaram mais das expectativas favoráveis em comparação às do grupo de controle. Contudo, a diferença entre os dois grupos não foi tão significativa, por isso, os pesquisadores indicaram que poderia ter sido um resultado ocorrido por acaso. A vantagem das expectativas favoráveis mostrou-se mais presente no QI de raciocínio e, mais uma vez, as crianças mais novas foram as que mais se beneficiaram. Vale destacar que, mesmo entre as crianças do grupo de controle, houve ganhos expressivos no QI de raciocínio.

Ao analisar os impactos considerando o sexo, Rosenthal e Jacobson (1968) observam que, no QI total, as meninas apresentaram maior vantagem em relação aos meninos. No entanto, no QI verbal, os meninos demonstraram melhores resultados. Já no QI de raciocínio, novamente as meninas se destacaram. A comparação entre os resultados do pré-teste e do pós-teste indicou que cada grupo obteve maior benefício nas áreas do funcionamento intelectual em que já apresentavam vantagem inicial. Além disso, os dados reforçaram que meninas e meninos em níveis escolares mais baixos foram mais impactados positivamente.

Contudo, no QI de raciocínio, observou-se uma discrepância: os meninos dos anos escolares superiores apresentaram melhores resultados.

A análise também considerou as três trilhas de habilidade (rápida, média e lenta) e identificou que as meninas que eram colocadas na “via rápida” acabaram recebendo expectativas maiores, enquanto as meninas colocadas na “via lenta” eram vistas como “muito lentas” e, as meninas da “via média” eram consideradas desinteressantes aos olhos dos professores, reforçando que as expectativas acabam tornando as crianças mais interessantes nos olhos dos professores.

Em relação ao grupo minoritário, Rosenthal e Jacobson (1968) notaram que, as crianças mexicanas foram mais beneficiadas pelas expectativas favoráveis do que as outras crianças, embora as diferenças não tenham sido estatisticamente significativas. Além disso, foi feita uma comparação entre as próprias crianças do grupo minoritário, correlacionando com o “grau de mexicanidade” na aparência das crianças, de acordo com o que os próprios professores consideravam. Para QI total e de raciocínio, os meninos que traziam mais traços mexicanos em sua aparência se beneficiaram mais das expectativas favoráveis dos professores. Embora os pesquisadores não tenham apresentado uma explicação conclusiva para esse resultado, eles sugeriram que as expectativas prévias dos professores em relação ao desempenho intelectual dessas crianças eram particularmente baixas. Assim, a introdução de expectativas mais positivas pode ter gerado ganhos mais expressivos nesse subgrupo.

No geral, os resultados do experimento olhando por essa perspectiva do crescimento intelectual, mostraram, segundo os pesquisadores, que a expectativa de uma pessoa em relação a outra pode se tornar uma profecia autorrealizadora, sendo uma situação ainda mais evidenciada nos níveis de ensino mais baixos. Para encontrar algumas explicações para esse fato, os autores citaram quatro possíveis motivos:

1. As crianças mais novas são consideradas mais maleáveis e capazes de mudança;
2. As crianças mais novas da escola tem uma reputação menos consolidada, tornando mais fácil a crença do professor de que pode existir mudança e crescimento;
3. Uma união do motivo 1 e motivo 2, em que a criança mais nova apresenta maiores ganhos associados às expectativas dos professores porque eles acreditam que elas são mais maleáveis;
4. As crianças mais novas são mais sensíveis e mais afetadas pelas expectativas comunicadas pelos professores, seja verbalmente ou não.

Com o objetivo de aprofundar os resultados e considerar o contexto familiar e cultural

de cada aluno, os pesquisadores selecionaram 12 estudantes para uma descrição mais detalhada. Esses alunos foram escolhidos de maneira a representar, de forma abrangente, o perfil dos estudantes da escola, permitindo a formulação de hipóteses a partir de suas histórias individuais. As descrições foram acrescentadas no Apêndice B.

A partir dessa análise detalhada, Rosenthal e Jacobson (1968) observaram que as crianças que mais se beneficiaram das expectativas favoráveis dos professores tinham, em geral, pais mais engajados com o progresso acadêmico dos filhos e eram frequentemente descritas como apresentando uma aparência física mais alinhada aos padrões sociais. Os autores ressaltaram que, embora histórias de caso e descrições biográficas não sejam metodologias utilizadas para testar hipóteses científicas, tais afirmações emergiram como hipóteses preliminares, reforçadas pelos resultados obtidos na análise descritiva de cada estudante.

### 3.3.2. O impacto no desempenho acadêmico

Os resultados do “*The Oak School Experiment*” observados na subseção anterior indicaram o impacto das expectativas favoráveis dos professores no aumento do QI dos alunos. Para além dos avanços no desempenho intelectual, Rosenthal e Jacobson (1968) consideraram importante também analisar as situações vivenciadas no dia a dia na escola pelas crianças, considerando que esses momentos também reforçaram o impacto das expectativas. Diante disso, os pesquisadores avaliaram se o aumento no QI associado com as expectativas favoráveis dos professores também refletiu no desempenho acadêmico. Para essa análise, os pesquisadores precisaram recorrer às avaliações dos próprios professores sobre o desempenho acadêmico dos alunos.

Entretanto, devido à utilização das avaliações realizadas pelos professores, Rosenthal e Jacobson consideraram que os resultados poderiam ter sido influenciados pelas expectativas geradas experimentalmente. Nesse contexto, era possível que os professores atribuíssem comportamentos mais desejáveis às crianças do grupo experimental, mesmo que o comportamento real em sala de aula não diferisse do comportamento das crianças do grupo de controle.

Os pesquisadores indicaram que, na Escola Oak, o desempenho acadêmico dos alunos era rotineiramente avaliado pelos professores e registrado em boletins por meio de notas alfabéticas. As notas "A," "B," "C," e "D" eram notas de aprovação, e "F" de reprovação. As

crianças eram avaliadas nas seguintes disciplinas: leitura, aritmética, linguagem, caligrafia, estudos sociais, ciências, saúde, educação física, artes e artesanato, e música. Além disso, as turmas do terceiro ao sexto ano recebiam notas em ortografia, enquanto as turmas do primeiro e segundo anos não.

Para comparar o desempenho, os pesquisadores utilizaram as notas finais dos boletins da primavera de 1964 como "pré-teste" e as notas finais da primavera de 1965 como "pós-teste". Assim como na análise do QI, os ganhos observados entre as crianças do grupo experimental foram comparados estatisticamente aos ganhos do grupo de controle. Ao considerar toda a escola, apenas uma das onze disciplinas escolares houve uma diferença significativa entre os ganhos de notas das crianças especiais e as do grupo de controle. Essa disciplina foi leitura, e as crianças das quais se esperava maiores ganhos intelectuais apresentaram os maiores avanços.

Analisando os resultados por séries escolares, os pesquisadores indicaram que os efeitos foram pequenos quando se considera a escola como um todo. Olhando para as notas de leitura dos seis níveis escolares, percebe-se que, assim como ocorreu com o QI, o aumento da vantagem de expectativa foi maior nos anos iniciais. Dessa forma, quanto mais um nível de série específico se beneficiava em ganho de QI devido a expectativas favoráveis, mais esse mesmo nível se beneficiava em ganhos de leitura.

Em relação às demais disciplinas, Rosenthal e Jacobson (1968) indicaram que a aritmética apresentou um padrão semelhante de vantagem. Embora não tenha havido uma diferença significativa para a escola como um todo, as crianças do grupo experimental nas séries iniciais obtiveram maiores avanços em aritmética quando comparadas às crianças do grupo de controle. Por outro lado, nas séries mais avançadas, os ganhos foram maiores para o grupo de controle. A correlação entre o nível escolar e os ganhos em aritmética foi estatisticamente significativa.

Os pesquisadores revelaram que, quanto mais um nível de série específico se beneficiou em ganhos de aritmética, mais esse nível também se beneficiou em ganhos em leitura e QI. Assim, Rosenthal e Jacobson (1968) evidenciaram que, pelo menos em duas das disciplinas mais importantes do currículo, as crianças mais jovens se beneficiaram de forma mais significativa das expectativas favoráveis.

Rosenthal e Jacobson (1969) analisaram as trilhas acadêmicas (rápida, média e lenta) e identificaram que, os ganhos em leitura das crianças do grupo experimental, em comparação com o grupo de controle, variaram entre as categorias. Na trilha rápida, as crianças não apresentaram vantagem significativa. Contudo, nas trilhas intermediária e lenta, os alunos do

grupo experimental foram beneficiados pelas expectativas positivas de seus professores.

Os resultados obtidos no experimento de Rosenthal e Jacobson (1968) indicaram que, de forma geral, meninos e meninas apresentaram o mesmo grau de vantagem relacionado às expectativas dos professores. No entanto, ao considerar os resultados associados ao sexo em combinação com as trilhas acadêmicas, observou que as meninas demonstraram vantagem apenas nas duas trilhas superiores, enquanto os meninos apresentaram apenas nas duas trilhas inferiores. Os pesquisadores notaram que, na trilha onde as meninas mais se beneficiaram em QI de raciocínio em relação aos meninos, elas se beneficiaram menos em notas de leitura. Por outro lado, nas trilhas em que as meninas menos se beneficiaram no QI de raciocínio, elas se beneficiaram em ganhos de leitura.

Os meninos da trilha avançada foram um pouco desfavorecidos nas notas de leitura quando se esperava que eles apresentassem ganhos intelectuais. Isso foi explicado por uma possível maior exigência dos professores, considerando que esses meninos já apresentavam desempenho superior à média em leitura (Rosenthal; Jacobson, 1968).

Em QI total e QI de raciocínio, Rosenthal e Jacobson (1968) demonstram que, as meninas mais jovens se beneficiaram mais do que os meninos mais jovens das expectativas favoráveis de seus professores. No entanto, em QI verbal, os meninos mais jovens se beneficiaram um pouco mais do que as meninas mais jovens, o que é consistente com os maiores ganhos desses meninos nas notas de leitura.

Ao sintetizar os efeitos das expectativas favoráveis no aumento do QI, Rosenthal e Jacobson (1968) concluíram que as meninas floresceram mais na esfera do raciocínio, enquanto os meninos floresceram mais na esfera verbal, especialmente nas séries inferiores. Essa diferença levantou a hipótese de que o desenvolvimento intelectual ocorria de maneira mais expressiva em áreas nas quais as crianças já demonstravam uma leve vantagem inicial. Na Escola Oak, as meninas iniciaram o período de análise com QI de raciocínio superior ao dos meninos, enquanto os meninos apresentavam um QI verbal mais elevado.

Considerando o grupo minoritário da escola, Rosenthal e Jacobson não identificaram diferenças significativas entre as crianças mexicanas e não mexicanas, tanto nas notas de leitura quanto no somatório de todas as notas do boletim. Mesmo quando meninos e meninas de ambos os grupos foram analisados separadamente, não foram observadas diferenças relevantes no grau de vantagem associado às expectativas favoráveis. Contudo, ao avaliarem o somatório das notas e a maioria das disciplinas individuais, os meninos mexicanos se destacaram como o grupo que mais se beneficiou das expectativas positivas de seus professores.

De modo geral, Rosenthal e Jacobson (1968) destacam que os efeitos das expectativas favoráveis dos professores nas notas escolares foram menos dramáticos do que os efeitos dessas expectativas no QI, com exceção nas notas de leitura, que se aproximaram da nota de QI. Em alguns casos, as expectativas dos professores por um desempenho superior podiam levar a notas mais altas para as crianças especiais, da mesma forma que essas expectativas também poderiam ter resultado em notas mais baixas. Isso foi evidente entre os meninos da trilha avançada, que receberam avaliações inferiores às de seus colegas. Tal fenômeno sugeriu que os professores podem ter elevado seus padrões de avaliação, exigindo um desempenho superior para atribuir as mesmas notas.

Para verificar se as avaliações dos professores foram influenciadas por suas expectativas, Rosenthal e Jacobson (1968) consideravam que seria ideal contar com medidas objetivas de desempenho acadêmico. Embora isso não tenha sido completamente possível, foi parcialmente viável com a utilização dos *Iowa Tests of Basic Skills*. As crianças das turmas dos quartos e quintos anos foram submetidas ao teste na primavera de 1964, em novembro de 1964 e em outubro de 1965 .

Os *Iowa Tests of Basic Skills*, aplicados por Rosenthal e Jacobson (1968) , incluem cinco subtestes principais: compreensão de leitura, uso da linguagem, aritmética, vocabulário e habilidades de estudo. Para os três subtestes avaliados pelos professores (leitura, linguagem e aritmética), foram calculados os ganhos em unidades percentuais de primavera de 1964 a novembro de 1964.

Os resultados dos testes objetivos que foram utilizados por Rosenthal e Jacobson (1968) demonstraram que os efeitos das expectativas favoráveis foram mais pronunciados em todas as três áreas avaliadas (leitura, linguagem e aritmética). Na linguagem, tanto os testes objetivos quanto as avaliações dos professores indicaram ganhos para as crianças especiais em comparação ao grupo de controle, embora esses avanços não tivessem sido significativos. Já nos testes de leitura e aritmética, foi observado uma pequena vantagem para as crianças especiais, sem significância estatística. Curiosamente, as avaliações dos professores apontaram desvantagens de expectativa nessas áreas, sugerindo que padrões de avaliação mais rigorosos foram aplicados às crianças esperadas a crescer intelectualmente.

Esses resultados reforçaram a hipótese definida por Rosenthal e Jacobson (1968) de que as expectativas dos professores podem não ter influenciado diretamente suas avaliações iniciais. No entanto, elevaram os padrões para as crianças especiais. Assim, enquanto expectativas positivas podiam ter estimulado o crescimento, elas também criaram desafios adicionais, estabelecendo ciclos de exigência e desempenho que contribuíram para o

desenvolvimento acadêmico dos alunos.

### 3.3.3. O impacto no comportamento observável em sala de aula

Rosenthal e Jacobson (1968) mostraram que as avaliações dos professores sobre o desempenho acadêmico dos alunos apareciam rotineiramente nas notas do boletim. Enquanto isso, as avaliações sobre o comportamento em sala de aula dos alunos, que não estavam relacionadas diretamente com desempenho acadêmico, não eram tão facilmente acessíveis. Por isso, ao final do ano letivo do estudo básico, os pesquisadores solicitaram que todos os professores realizassem julgamentos detalhados sobre o comportamento geral de sala de aula de seus alunos. Cada professor avaliou individualmente os estudantes com base em nove variáveis: a probabilidade de sucesso futuro, o grau de curiosidade intelectual, o nível de interesse que a criança despertava, além de características como felicidade, atratividade, bom ajuste social, afetuosidade, hostilidade e a motivação pela necessidade de aprovação. As avaliações foram feitas em uma escala de 1 a 9, na qual 1 correspondia a “nada feliz” e 9 a “extremamente feliz”.

As médias das classificações atribuídas às crianças pertencentes ao grupo experimental foram comparadas por Rosenthal e Jacobson (1968) com as médias do grupo de controle. Como resultado, observaram que os alunos do grupo experimental foram descritos como mais propensos a ter sucesso no futuro, como mais interessantes, como mais felizes e apresentando maior curiosidade intelectual. Isso indicou que as expectativas favoráveis pareciam ter beneficiado as crianças em aspectos que vão além do desempenho acadêmico.

Rosenthal e Jacobson (1968) agruparam as nove variáveis em três conjuntos de comportamentos, sendo eles: primeiro grupo, chamado “curiosidade intelectual”, uniu as avaliações de curiosidade intelectual, probabilidade de um futuro bem-sucedido e ser interessante; o segundo grupo, chamado de “ajuste e simpatia”, agrupou as avaliações de ajuste, felicidade, atraente, afetuoso e não hostil; e o terceiro grupo foi chamado de “necessidade de aprovação” e continha apenas essa variável.

Para cada um dos três grupos de variáveis, Rosenthal e Jacobson (1968) compararam o grupo experimental com o grupo controle para determinar se havia alguma vantagem de expectativa, como houve para alguns dos comportamentos avaliados individualmente. Além disso, foram analisados os efeitos dessas vantagens considerando variáveis moderadoras, como idade, habilidade inicial, gênero e pertencimento a grupos minoritários. Para isso, foram

conduzidas análises estatísticas formais, nos mesmos moldes das realizadas para o QI e o desempenho acadêmico.

Inicialmente, ao examinar as vantagens relacionadas às trilhas e ao gênero no grupo denominado “Curiosidade Intelectual”, Rosenthal e Jacobson (1968) verificaram uma tendência de que as crianças do grupo experimental foram avaliadas com níveis mais elevados de curiosidade intelectual em comparação às crianças do grupo de controle na trilha média. Contudo, a vantagem de expectativa observada nessa trilha não se mostrou significativamente maior em relação às demais trilhas. Apesar de essa diferença não ser estatisticamente relevante, as crianças da trilha rápida receberam avaliações que indicam maior curiosidade intelectual. Esse resultado forneceu evidências adicionais para a confiabilidade das avaliações feitas pelos professores a respeito dessa variável. De fato, foi razoável esperar que os estudantes da trilha rápida apresentassem maior curiosidade intelectual, sendo que era positivo constatar que as percepções dos professores refletiam essa expectativa plausível. No que tange às diferenças entre meninos e meninas, não foram encontradas diferenças significativas no grau em que foram vistos como intelectualmente curiosos.

No grupo “ajuste e simpatia”, os pesquisadores não encontraram vantagens para as crianças do grupo experimental sobre as crianças do grupo de controle. Isso foi igualmente verdadeiro para todas as três trilhas e para ambos os sexos. Desconsiderando as condições de tratamento, para a escola como um todo, as meninas foram vistas como mais ajustadas e simpáticas do que os meninos. Isso foi influenciado, principalmente, pelo fato de que as meninas eram, em muitos outros critérios, vistas como mais bem ajustadas, mais amigáveis ou, pelo menos, menos problemáticas do que os meninos.

No caso do grupo “necessidade de aprovação”, Rosenthal e Jacobson (1968) não observaram vantagens do grupo experimental em comparação ao grupo de controle. No panorama geral da escola, as meninas eram vistas como mais amigáveis e causadoras de menos problemas e foram avaliadas como mais ajustadas e simpáticas em comparação com os meninos.

Finalizando a análise das categorias, voltando para o grupo minoritário, Rosenthal e Jacobson (1968) notaram que apenas no grupo “curiosidade intelectual” houve diferenças na vantagem da expectativa entre crianças mexicanas e não mexicanas. Nesse contexto, as crianças não mexicanas acabavam recebendo mais expectativa para o florescimento intelectual, enquanto as crianças mexicanas não recebiam esse benefício. Essa observação foi surpreendente, especialmente porque as crianças mexicanas haviam obtido ganhos ligeiramente superiores aos das crianças não mexicanas em termos de aumento de QI e

melhoria nas notas de leitura.

No grupo experimental, existia um número pequeno de mexicanos, por isso, a diferença entre eles na vantagem de expectativa não foi significativa. Ainda assim, Rosenthal e Jacobson (1968) destacaram que os meninos mexicanos demonstraram o menor benefício

Devido ao pequeno número de meninos e meninas mexicanos no grupo experimental, a diferença entre eles na vantagem de expectativa não foi considerada pelos pesquisadores estatisticamente significativa. Ainda assim, os meninos mexicanos mostraram o menor benefício de qualquer grupo em terem sido esperados para florescer.

Ademais, Rosenthal e Jacobson (1968) sugeriram que era plausível esperar que expectativas favoráveis tivessem um impacto maior nas avaliações subjetivas de curiosidade intelectual do que nas medidas mais objetivas, como o QI ou as notas de boletim. No entanto, os dados sugeriram o oposto, o que levantou questões instigantes. Entre as crianças de grupos minoritários, muitas das quais estavam desproporcionalmente representadas na trilha lenta e entre os estudantes mais desfavorecidos da Escola Oak, parecia ser mais fácil para os professores reconhecerem ganhos em competência intelectual do que internalizarem tais avanços como parte de suas percepções sobre esses alunos. Essa discrepância permaneceu sem uma explicação clara, mas foi considerada pelos pesquisadores como algo fundamental para ser trabalhado em outras investigações.

#### 3.3.4. A durabilidade do impacto das expectativas

Nas duas subseções anteriores, os resultados no experimento de Rosenthal e Jacobson (1968) demonstraram que as crianças que receberam expectativas mais positivas de seus professores, foram positivamente afetadas no crescimento intelectual. Nesse cenário, os pesquisadores começaram a se questionar sobre o início e a durabilidade do impacto das expectativas.

A estrutura escolar permitiu que Rosenthal e Jacobson (1968) realizassem testes adicionais em apenas outros dois momentos: um no meio do ano letivo do experimento e outro no final do ano seguinte. Para investigar o início das vantagens das expectativas, os pesquisadores realizaram uma análise comparativa dos ganhos no desempenho intelectual, após um semestre, entre os grupos experimental e de controle, utilizando a mesma metodologia aplicada na análise dos ganhos após um ano. Foram considerados fatores como a série dos alunos, os níveis de aprendizado, o gênero e o status de pertencimento a um grupo

minoritário.

Ao analisarem as vantagens de expectativa por série, Rosenthal e Jacobson (1968) dividiram os resultados em três categorias: QI, boletins escolares e testes de rendimento escolar. Primeiramente, no que se refere ao QI, após um semestre, as crianças do grupo experimental haviam ganhado mais pontos de QI, mostrando que as expectativas estavam começando a se manifestar após um semestre.

Após um semestre, analisando as variações entre os níveis de série após um semestre, os pesquisadores relataram não ter encontrado grandes diferenças. Contudo, os autores ressaltaram que as crianças de cada série passaram por formas diferentes do teste de QI. Em todas as três versões, as crianças mais novas mostraram os maiores ganhos. Similarmente ao observado no final do ano letivo, os resultados do primeiro semestre indicaram que as crianças do grupo experimental obtiveram maiores ganhos em QI de raciocínio em comparação com as do grupo de controle.

No encerramento do ano letivo, Rosenthal e Jacobson (1968) encontraram que as crianças das séries iniciais também apresentaram uma vantagem de expectativa maior do que as das séries superiores. Entretanto, após um semestre, as crianças mais jovens do grupo experimental ainda não haviam apresentado ganhos significativos relacionados às expectativas. Em contrapartida, as crianças mais velhas do mesmo grupo já haviam alcançado todos os ganhos esperados em QI de raciocínio nesse período, enquanto as crianças mais novas do grupo experimental ainda estavam em processo inicial, sem demonstrar vantagem significativa até então.

Revisando os boletins escolares, os pesquisadores lembraram que, ao final de dois semestres, as crianças do grupo experimental apresentaram ganhos significativos apenas nas notas de leitura. A segunda maior vantagem relacionada foi em estudos sociais, embora essa diferença não tenha atingido significância estatística. Após apenas um semestre, essas duas disciplinas demonstraram efeitos significativos das expectativas favoráveis dos professores, sendo as únicas a apresentar tal impacto nesse período. Na análise dos ganhos em leitura após um semestre, somente o status de grupo minoritário mostrou ser um fator que afetou a magnitude da vantagem de expectativa.

Em relação aos Testes de Rendimento Escolar, as informações das séries cinco e seis foram obtidas por meio dos testes Iowa de Habilidades Básicas (ITBS). Rosenthal e Jacobson (1968) compararam os ganhos no ITBS com os ganhos registrados nos boletins escolares e não identificaram vantagens de expectativa nas pontuações de leitura, linguagem ou aritmética, que possuem relação direta com as disciplinas avaliadas no boletim. O ITBS

também possui outros dois subtestes: vocabulário e habilidades de estudo prático.

Em habilidades de estudo prático, teste que avalia competências como interpretação de mapas, gráficos e referências, os autores destacaram que as crianças do grupo experimental apresentaram ganhos expressivos em apenas poucas semanas de implementação do experimento. Esses ganhos iniciais entre os alunos da quinta e sexta séries indicaram que o intervalo até o primeiro reteste, realizado no final do semestre, pode ter sido inadequado. Assim, Rosenthal e Jacobson (1968) sugeriram que era provável que os efeitos das expectativas favoráveis dos professores começassem a surgir nas primeiras semanas após a mudança nas expectativas.

No subteste de vocabulário, Rosenthal e Jacobson (1968) identificaram que os alunos perderam um pouco da vantagem de expectativa, não sendo efetivo para verificar a durabilidade da expectativa. Em habilidades de estudo prático, as crianças especiais ganharam um pouco mais de vantagem de expectativa, mas nenhuma dessas mudanças foi estatisticamente significativa. Os ganhos obtidos pelos alunos cujo professor tinha expectativas favoráveis foram mantidos mesmo após a promoção para um novo professor que não recebeu expectativas especiais sobre o desempenho das crianças.

No contexto da análise por trilhas e sexo, os pesquisadores encontraram uma situação diferente daquela vista ao final do ano letivo. Ao final do primeiro semestre, as vantagens de expectativa não tinham qualquer relação com o sexo dos alunos ou o status de trilha. Isso se aplicava ao QI total, verbal e de raciocínio, tanto quando sexo e trilha eram considerados de forma independente quanto em conjunto.

Quando a análise foi focada no status de grupo minoritário, Rosenthal e Jacobson (1968) constataram que, apenas no QI de raciocínio se encontrou um dado significativo e, então, aprofundaram a pesquisa olhando pelo sexo do aluno. Os meninos mexicanos e as meninas não-mexicanas mostraram essa vantagem de expectativa precoce e a demonstraram de maneira dramática, enquanto as meninas mexicanas e os meninos não-mexicanos mostraram uma desvantagem muito leve. Ao final do ano letivo, as meninas mexicanas haviam superado mais do que os meninos mexicanos em termos de vantagem de expectativa, embora a vantagem de expectativa dos meninos mexicanos tenha se mantido bem. No entanto, os meninos não-mexicanos nunca conseguiram alcançar os meninos mexicanos em termos de vantagem de expectativa.

Essa análise foi feita também considerando o que os autores chamaram de “mexicanidade” dos rostos das crianças. De maneira geral, e especialmente quando a vantagem de expectativa foi calculada pelo QI de raciocínio, os meninos que tinham uma

aparência mais "mexicana" mostraram a maior vantagem de expectativa.

Após o primeiro semestre, Rosenthal e Jacobson (1968) verificaram que os meninos mexicanos eram o único grupo a não ter se beneficiado significativamente nas notas de leitura, apesar da expectativa de desenvolvimento intelectual. No entanto, eles apresentaram a maior vantagem de expectativa no QI de raciocínio, destacando-se em seis dos onze tópicos escolares, mais do que qualquer outro grupo. Com relação às notas atribuídas pelos professores, os meninos mexicanos foram os mais afetados pelas expectativas, tanto para melhor quanto para pior. No final do ano letivo, essas diferenças variáveis desapareceram, e os meninos mexicanos se destacaram como o grupo que mais se beneficiou das expectativas favoráveis em termos de boletins escolares.

Assim como foi o caso após dois semestres, os pesquisadores destacaram que as crianças mexicanas mostraram maiores vantagens gerais de expectativa após um semestre, embora não tenham se beneficiado significativamente mais do que as crianças não-mexicanas.

Os autores também investigaram a durabilidade das vantagens de expectativa, realizando um último teste dois anos após o início do experimento, com o objetivo de verificar se as vantagens associadas às expectativas favoráveis dos professores perdurariam ao longo do tempo. A análise seguiu o mesmo modelo das anteriores, considerando variáveis como série, trilha, gênero e status de grupo minoritário.

Sobre as séries, os resultados da pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968) indicaram que apenas os alunos da quinta série continuaram a se beneficiar das expectativas favoráveis dos professores após dois anos. Quando analisados separadamente o QI verbal e o QI de raciocínio, os alunos da quinta série continuaram a apresentar as maiores vantagens de expectativa, com maior destaque para o QI verbal. Para a escola como um todo, a vantagem média de expectativa no QI de raciocínio foi pouco superior a um ponto, uma diferença que pode ser atribuída ao acaso, enquanto no QI verbal, essa vantagem foi de aproximadamente quatro pontos.

Em relação às trilhas e ao gênero, a pesquisa indicou que as crianças da trilha média foram as mais beneficiadas em termos de QI total, raciocínio e verbal. No entanto, ao final do experimento, as meninas mostraram uma vantagem mais significativa no QI de raciocínio, enquanto os meninos se beneficiaram mais no QI verbal. A análise dos autores demonstrou que, quando as vantagens de expectativa se acumularam para as meninas, elas tendiam a se concentrar nas meninas da trilha média, que não eram vistas como extremamente desafiadoras nem completamente desprezadas.

O padrão observado pelos pesquisadores foi semelhante entre os meninos da trilha

média e lenta, que também se beneficiaram das expectativas favoráveis, o que não havia ocorrido no primeiro ano do experimento.

Após o acompanhamento de dois anos pelos pesquisadores, os dados relacionados às expectativas favoráveis para os meninos mexicanos indicaram que, embora tenha havido uma vantagem no QI verbal, eles não mantiveram a vantagem no QI de raciocínio. As diferenças entre crianças mexicanas e não-mexicanas continuaram a ser pequenas e não estatisticamente significativas.

Finalmente, Rosenthal e Jacobson (1968) abordaram a influência das expectativas favoráveis dos professores em relação ao status de grupo minoritário. Durante o primeiro ano do experimento, as crianças mexicanas mostraram maiores benefícios das expectativas favoráveis em comparação com as crianças não-mexicanas, embora essa diferença não tenha sido estatisticamente significativa. Um ano depois, as crianças mexicanas mantiveram sua vantagem no QI total e aumentaram a vantagem no QI verbal, mas perderam a vantagem no QI de raciocínio.

Essa análise dos autores sugere que os meninos mexicanos que apresentavam uma aparência mais "mexicana" eram os mais favorecidos pelas expectativas de seus professores, possivelmente devido ao maior interesse que despertaram. Essa tendência também foi observada entre os meninos da trilha lenta, cujos professores, ao serem informados das expectativas favoráveis, demonstraram maior interesse em seu desenvolvimento intelectual, o que resultou em maiores ganhos de desempenho.

Considerando o exposto, é possível encontrar resultados valiosos no trabalho de Rosenthal e Jacobson (1968). Fica evidente que, de forma geral, os alunos são afetados de forma positiva pelas expectativas mais altas de seus professores. Encontramos na descrição dos resultados diferenças importantes nos resultados entre os grupos experimental e de controle, assim como as diferenças a partir da análise mais detalhada (por sexo, trilhas de habilidade, graus de escolaridade e a presença no grupo minoritário). Também identificamos a influência positiva das expectativas tanto no aumento do QI, como no melhor desempenho escolar. Por fim, também foi possível analisar o início e a durabilidade dos impactos das expectativas nos estudantes.

#### **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Esta seção apresenta a análise e discussão dos resultados encontrados pelos pesquisadores Rosenthal e Jacobson (1968) no livro "Pigmalião em Sala de Aula", a partir do

experimento que eles realizaram na Escola Oak. Em um primeiro momento, há a apresentação da análise dos resultados, mediante a categorização das unidades de registro “expectativa” identificadas e seus temas. Mais adiante, é abordada a discussão das categorias definidas, fazendo uma relação com os demais referenciais teóricos utilizados para este trabalho.

#### 4.1. Análise dos resultados

A análise foi feita com a categorização dos elementos encontrados a partir das unidades de registro “expectativa” e definiu-se três categorias: 1) Influência no trabalho pedagógico; 2) Efeito nos estudantes; 3) Implicações para a docência. Para as duas primeiras categorias, foram definidas subcategorias que buscam aprofundar os resultados encontrados.

A categoria 1, “Influência no trabalho pedagógico”, aponta para todos os fatores que apresentaram certa influência no trabalho pedagógico do professor. Essa categoria deu origem a duas subcategorias: sexo e características fenotípicas, as quais serão descritas abaixo:

**Quadro 1 - Categoria 1: Influência no trabalho pedagógico**

Categoria temática: Influência no trabalho pedagógico			
Subcategorias	Elementos considerados	p	§
Sexo	As meninas mostraram maior vantagem de expectativa em QI total	78	3
	Os meninos mostraram maior vantagem de expectativa em QI verbal	78	3
	As meninas mostraram maior vantagem de expectativa em QI de raciocínio	78	3
	As meninas são vistas como mais simpáticas e ajustáveis	113	4
Características fenotípicas	Os meninos mexicanos se beneficiaram mais das expectativas para QI total e de raciocínio	82	2
	Os meninos mexicanos mostraram maior vantagem de expectativa quando se esperava crescer intelectualmente	104	2
	Os meninos mexicanos ganharam mais em QI e em notas do boletim escolar	115	1
	Em notas atribuídas pelos professores, os meninos mexicanos foram mais afetados pelas expectativas dos seus professores, seja para melhor ou para pior.	128	2

Fonte: Elaboração própria.

Pensando na subcategoria “sexo”, é possível concluir que Rosenthal e Jacobson (1968), a partir do experimento, encontraram diferenciais significativos em como as expectativas favoráveis dos professores afetam meninos e meninas, mostrando vantagens em áreas específicas em cada caso. Os elementos encontrados na subcategoria “características fenotípicas” detalham como essas características evidenciadas nos estudantes também influenciaram tanto nas expectativas quanto no impacto das mesmas.

Falando sobre a categoria 2, “Efeitos nos estudantes”, encontramos os elementos que afetam diretamente o aluno, seja no desempenho acadêmico ou no comportamento. A partir desses dois destaques criados, foram definidas as subcategorias: efeitos no desempenho acadêmico e efeitos comportamentais. O Quadro 2 detalha os elementos encontrados:

**Quadro 2 - Categoria 2: Efeito nos estudantes**

Categoria temática: Efeito nos estudantes			
Subcategorias	Elementos considerados	p	§
Desempenho acadêmico	As expectativas favoráveis dos professores influenciaram, principalmente, no rendimento em leitura e aritmética	100	1
	Nos anos iniciais, as crianças especiais apresentaram maiores ganhos em aritmética	100	1
	Em leitura, os anos iniciais da escola foram mais beneficiados pelas expectativas	101	1
	As meninas apresentaram maiores ganhos em leitura	102	1
Comportamentais	As crianças que se esperava que ganhassem mais intelectualmente, foram descritas com um comportamento mais satisfatório	110	2
	As crianças mais novas apresentaram uma vantagem de expectativa em relação ao comportamento significativamente maior	111	1
	As crianças da via rápida foram avaliadas com maior curiosidade intelectual	113	2
	As crianças da via intermediária demonstraram maior diferença na necessidade de aprovação	114	1
	As crianças do grupo experimental receberam avaliações de comportamento mais positivas que as crianças do grupo de controle	116	2
	Na trilha superior, a avaliação positiva de comportamento foi mais benéfica para o grupo experimental	116	3
	Quanto maior o QI, menos favorável foi a avaliação quanto ao ajustamento, felicidade e afetividade do grupo de controle	117	1
	As crianças da trilha superior que ganharam mais em QI, são vistas de	117	1

	forma mais favorável		
	Na trilha lenta, entre as crianças que se esperava que ganhassem intelectualmente, aquelas que ganharam mais em QI foram vistas como mais autônomas, mas menos afetuosas.	117	2
	Na trilha lenta, quanto mais uma criança ganhava em QI, mais desfavoravelmente era avaliada pelo professor	118	2

Fonte: Elaboração própria.

A categoria 3, “Implicações para a docência”, seleciona os resultados que Rosenthal e Jacobson (1968) obtiveram sobre as implicações que o estudo pode oferecer para a prática docente, evidenciando, principalmente, o grande impacto que as expectativas apresentam no desempenho acadêmico e comportamental dos estudantes. Essa categoria não apresenta uma subcategoria e será descrita no Quadro 3:

**Quadro 3 - Categoria 3: Implicações para a docência**

Categoria temática: Implicações para a docência	p	§
Elementos considerados		
As crianças que recebem expectativas mais favoráveis do professor, de fato, apresentam maiores ganhos intelectuais	121	1
Professores tratavam seus alunos de forma mais positiva quando tinham expectativas mais favoráveis	153	3
Professores observam mais atentamente os alunos do grupo experimental	158	2
Quando os professores dedicavam mais tempo aos meninos do grupo experimental, eles apresentavam maiores vantagens em QI de raciocínio	158	2
Quando os professores dedicavam mais tempo para as meninas do grupo experimental, elas apresentavam maiores vantagens em expectativa no QI verbal	158	2
O aluno que se esperava que se tornasse mais brilhante se tornava mais brilhante e também era mais bem visto pelo professor	160	2
Os professores tratavam os alunos de forma mais agradável quando se tinha expectativa mais alta	160	2
Os professores podem ter dado maiores oportunidades para aqueles alunos que recebiam maiores expectativas	161	2
No contexto das avaliações, quando o desempenho é definido por testes mais objetivos, os efeitos das expectativas dos professores são maiores	178	1

Fonte: Elaboração própria.

As categorias foram definidas a partir do uso da unidade de sentido “expectativa” e, dessa forma, foi possível realizar o registro de ocorrências em cada uma. A Tabela 1 apresenta o registro de ocorrência de cada categoria e, conseqüentemente, das subcategorias.

**Tabela 1 - Categorização dos elementos encontrados**

Unidade de sentido: “expectativa”		
Categoria	Subcategoria	Registro de Ocorrência
Influência no trabalho pedagógico	Sexo	28
	Características fenotípicas	14
Total		42
Efeito nos estudantes	Desempenho acadêmico	21
	Comportamentais	20
Total		41
Implicações para a docência	-	59
Total		59

Fonte analisada: Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development (Rosenthal e Jacobson, 1968)

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, a categorização foi feita a partir da unidade de sentido “expectativa”. O Quadro 4 apresenta um exemplo de como esse processo foi realizado durante a leitura do livro.

**Quadro 4 - Exemplificação da categorização da unidade de sentido “expectativa”**

Unidade de Sentido	Unidade de Contexto	Categoria	Subcategoria
“expectativa”	“No final do ano letivo, as crianças dos dois anos mais baixos tinham mostrado uma maior vantagem de <b>expectativa</b> do que as crianças dos anos quatro a seis. Isso foi mostrado anteriormente no Quadro 7-4. Agora verificamos que, ao fim de um semestre, as crianças mais novas não tinham mostrado qualquer vantagem de <b>expectativa</b> . As crianças especiais mais	Efeito nos estudantes	Desempenho acadêmico

	<p>velhas tinham ganho tudo o que podiam ganhar em termos de QI de raciocínio ao fim de um semestre, mas as crianças especiais mais novas ainda não tinham começado a ganhar qualquer vantagem.”<sup>6</sup> (Rosenthal; Jacobson, 1968, p. 124, tradução nossa)</p>		
--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessas etapas, foi possível delimitar a análise e discussão de resultados deste trabalho, mediante a divisão em categorias que serão descritas na próxima subseção.

## 4.2. Discussão dos resultados

Esta subseção busca trazer uma discussão dos resultados encontrados no livro pelos pesquisadores Rosenthal e Jacobson (1968), a partir do experimento realizado na Escola Oak. O detalhamento da discussão será feito por meio de três categorias que surgiram através da categorização da unidade de sentido “expectativa”, serão eles: o tópico “influência no trabalho pedagógico”, que traz reflexões sobre quais os fatores influenciam o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor; o tópico “efeitos nos estudante”, que vai apresentar uma análise sobre os efeitos que afetam os estudantes dentro e fora do contexto escolar; e, por fim, o tópico “implicações para a docência”, que vai trazer discussões importantes sobre como os resultados e discussões do livro podem ser consideradas pertinentes para a docência até os dias atuais.

### 4.2.1. Influência no trabalho pedagógico

O estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) identificou diferentes fatores que influenciam na criação de expectativa e, conseqüentemente, no desempenho do aluno e na percepção que o professor tem do próprio aluno. A análise da categoria “Influência no trabalho pedagógico” possibilitou a definição de outras duas categorias: sexo, em que foi analisado todos os fatores relacionados ao sexo do estudante que interferiu no trabalho pedagógico, e características fenotípicas, que faz uma associação dos resultados obtidos no

---

<sup>6</sup> Tradução nossa.

experimento com as crianças mexicanas com a diversidade fenotípicas que é encontrada nas escolas atualmente.

#### 4.2.1.1. Sexo

Retomando os resultados apresentados na seção anterior, ao se analisar o experimento de Rosenthal e Jacobson (1968) fazendo um recorte pelo sexo dos estudantes, constatou-se que, de maneira geral, as meninas tiveram mais vantagem do que os meninos em QI total. No entanto, ao fazer um recorte em QI verbal e QI de raciocínio, encontramos algumas diferenças: enquanto as meninas se beneficiaram mais no QI de raciocínio, os meninos tiveram mais vantagem no QI verbal.

Além da análise no desenvolvimento de QI, os pesquisadores também realizaram uma avaliação comportamental, baseada em registros dos professores. No quesito intelectual curioso, meninos e meninas não apresentaram diferenças. Agora, quando se considera a categoria ajuste e simpatia, as meninas foram vistas de uma melhor forma que os meninos. De forma geral, as meninas são vistas como mais amigáveis e menos problemáticas que os meninos.

Reforçando os resultados elencados por Rosenthal e Jacobson (1968), Carvalho (2001), através de uma pesquisa qualitativa em uma escola pública de ensino fundamental em São Paulo, discute o que é mais valorizado no comportamento de meninas e meninos. Durante as entrevistas realizadas com professores da escola, encontrava maiores elogios em relação ao desempenho escolar e desempenho de meninas do que de meninos. Até mesmo ao pedir que fossem listados nomes de “bons alunos” os nomes falados eram, predominantemente, de meninas.

Os resultados de Carvalho (2001) também mostraram que os professores reconheciam a existência de problemas escolares maiores entre os meninos que, além de serem classificados como problemáticos, também eram acusados de serem desligados, esquecidos, não comprometidos com a escola e desorganizados. Enquanto isso, mesmo o grupo de meninas que demonstram maiores dificuldades foram classificadas como assíduas, organizadas, obedientes e comprometidas.

Osti e Martinelli (2014) investigam o desempenho escolar em função do sexo e a percepção de alunos em relação às expectativas de seu professor. Para fazer essa análise, os alunos foram divididos em dois grupos, conforme a classificação de seus professores, sendo os com desempenho satisfatório e os com desempenho insatisfatório. Nessa divisão,

encontrou-se que a maioria dos alunos no grupo com desempenho satisfatório eram meninas, enquanto a maioria do grupo desempenho escolar insatisfatório eram meninos. Seguindo essa linha de análise, como as meninas são a maioria no grupo com desempenho satisfatório, também acabam sendo mais elogiadas por seus professores, sendo consideradas mais bem comportadas e obedientes.

Alguns estudos também aprofundam em como a relação professor-aluno é influenciado por outros fatores, como sexo, desempenho escolar e comportamento. O trabalho de Xavier e Oliveira (2020) traz esse recorte em sua pesquisa ao realizar uma análise através dos dados do Estudo Longitudinal da Geração Escolar (Geres). O estudo identificou que a relação professor-aluno é influenciada pelo sexo dos alunos e que existe uma tendência nos professores associarem piores resultados a turmas que tenham maior percentual de alunos do sexo masculino, independente dos reais níveis de habilidade cognitivas dos alunos. Como existe ligação da relação professor-aluno e na expectativa do professor com o maior desempenho escolar dos estudantes, é indiscutível que existe também uma influência do sexo dos alunos nessa percepção e na evolução escolar.

A partir da relação entre o experimento de Rosenthal e Jacobson com os dois outros estudos, é possível identificar grandes diferenças entre o comportamento dos professores com meninas e meninos. Além de encontrar maior vantagem acadêmica, visto que as meninas são classificadas como melhores alunas e demonstram maior crescimento intelectual, também existe uma grande problemática em volta da classificação do comportamento. Enquanto os meninos são vistos como bagunceiros e desorganizados, as meninas recebem mais elogios nas características relacionadas com o comportamento.

#### 4.2.1.2. Características fenotípicas

Rosenthal e Jacobson (1968), ao analisarem os resultados do experimento, definiram que as características fenotípicas dos estudantes também seriam consideradas. No caso desta pesquisa, as características consideradas foram relacionadas com os alunos de nacionalidade mexicana. Para contextualizar com o cenário da literatura brasileira considerada para este trabalho, esta subseção vai considerar as características dos alunos apontadas por pesquisas contemporâneas.

Ao analisar os resultados da pesquisa de Rosenthal e Jacobson (1968) encontrou-se

que os meninos mexicanos se beneficiam mais das expectativas favoráveis dos professores e, para explicar esse fato, foi colocado como hipótese que as expectativas pré-experimento eram muito baixas e, assim, as crianças ao receberem uma expectativa mais favorável pelos seus professores, apresentaram resultados mais positivos. Em relação ao desempenho escolar, foi possível identificar que os meninos mexicanos foram os mais afetados pelas expectativas de seus professores, seja para melhor ou para pior.

Trazendo à luz pesquisas brasileiras, Carvalho (2004) desenvolveu um estudo com um conjunto de professores de 1ª a 4ª série de uma escola pública e buscou compreender os processos que envolvem o fracasso escolar, fazendo um recorte para a raça e classe. Assim, obteve como resultado que a raça apresentou diferenças significativas na composição do grupo de reforço, mostrando que a maioria das crianças negras (pretas ou pardas) apresentavam problemas de aprendizagem. Também é encontrada essa diferença quando se considera quem são as crianças elogiadas, sendo a maioria dos alunos brancos.

Reforçando os mesmos resultados, Carvalho (2001) também identifica que os alunos classificados no grupo de bons alunos eram, majoritariamente, alunos brancos. Da mesma forma, os alunos que receberam elogios como “rápido aprendizado”, “organizado” e “curioso” também tiveram predominância de alunos brancos.

Na aprendizagem dialógica, Aubert *et al.* (2016) definem que existe um conceito chamado inteligência cultural, na qual se considera os diferentes tipos de inteligência e reúne todas as contribuições de uma educação baseada no diálogo igualitário, mostrando que, todas as pessoas possuem capacidades que podem ser desenvolvidas por meio de suas interações. Esse conceito reforça que conhecer as origens sociais e iterativas de cada estudante é uma ferramenta para transformação dos entornos socioculturais e acelerar o processo de desenvolvimento de habilidades envolvidas no contexto escolar, sendo possível melhorar o desenvolvimento acadêmico. Dessa maneira, a aprendizagem dialógica mostra uma nova forma de educação que valoriza a diversidade cultural e de pessoas.

Mediante o exposto, não é possível fazer uma associação com certeza de que as expectativas dos professores no experimento de Rosenthal e Jacobson (1968) estavam relacionadas com as características fenotípicas dos alunos, mas, é inegável que existe uma influência dessas características com o comportamento dos professores brasileiros nas pesquisas apresentadas, considerando que dados como falta de elogio e menor desempenho acadêmico são reforçados.

#### 4.2.2. Efeito nos estudantes

A categoria 2, “Efeito nos estudantes” apresenta os elementos obtidos a partir da análise da unidade de sentido que estão relacionados com o impacto direto nos estudantes. Assim, foi dividida em duas subcategorias: Desempenho acadêmico e Comportamentais. Esta subseção, além de apresentar os elementos do estudo de Rosenthal e Jacobson (1968), faz uma associação com literaturas contemporâneas que trabalham com a temática expectativa do professor e o impacto no estudante.

##### 4.2.2.1. Desempenho acadêmico

No estudo de Rosenthal e Jacobson (1968), foi encontrada influência das expectativas favoráveis dos professores no rendimento em leitura e aritmética. Em ambas disciplinas, os anos iniciais da escola foram os mais beneficiados pelas expectativas, criando uma correlação entre o nível da série e a vantagem da expectativa.

Buscando avaliar o impacto que características do professor e do ambiente em sala de aula apresentam sobre a proficiência dos alunos das 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, por meio do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), Soares (2003) elencou alguns fatores sobre o comportamento e características do professor, como a frequência de aula, dedicação e a exigência com a turma, para encontrar alguma relação com a proficiência dos alunos. E os resultados caminharam como o esperado, quanto maior a dedicação e a disponibilidade com os alunos por parte do professor, maior a proficiência do aluno. Da mesma forma, professores que demonstram maior exigência com os alunos, também produziram maior rendimento por parte dos alunos. Dessa forma, comprovou-se que as características do professor afetam decisivamente o rendimento dos alunos.

Em 2005, Schiavoni e Martinelli investigaram se crianças com diferentes níveis de dificuldades de aprendizagem em escrita se diferem no que se refere à percepção de expectativas de seus professores a respeito delas. Ao fazer a análise dos resultados da pesquisa, encontrou uma correlação significativa entre a aprendizagem em escrita e a percepção de alunos sobre as expectativas do professor, indicando que, quanto maior o nível de dificuldade de aprendizagem em escrita dos participantes, menos positiva é a percepção que os mesmos tiveram sobre as expectativas de seus professores seu respeito. Durante o

estudo, ficou nítido que a medida que as dificuldades começam a se acentuar, as percepções negativas dos alunos sobre as expectativas dos seus professores começam a se intensificar. Assim, fica claro que a percepção de alunos sobre os professores e destes sobre os alunos têm um papel essencial na vida escolar, mesmo porque, para o aluno, a expectativa que o professor tem a seu respeito é a que ele percebe, ou seja, o que influencia é sua interpretação sobre as expectativas dos professores.

Xavier e Oliveira (2020), utilizando os dados da Pesquisa Geres (Estudo Longitudinal da Geração Escolar) de 2008, buscaram encontrar como a relação professor-aluno afeta diretamente nos ganhos de aprendizado, especialmente voltado para o aprendizado em Matemática. Os resultados identificaram que, ao olhar o desempenho em Matemática, a relação professor-aluno apresenta efeitos positivos para os estudantes, sejam eles diretos ou indiretos. Essa relação professor-aluno, uma vez que esse fator afeta diretamente os ganhos de aprendizado, é influenciada pelo sexo, situação de atraso escolar do aluno e clima disciplinar da turma. Dessa forma, encontramos semelhanças com os resultados vistos por Rosenthal e Jacobson, principalmente ao encontrar similaridade nos fatores que influenciam a criação de expectativa dos professores.

Mediante a comparação dos estudos, fica claro que, mesmo após décadas, as pesquisas encontram relação da expectativa dos professores com o desempenho acadêmico dos estudantes em diferentes disciplinas. O comportamento do professor, seja consciente ou inconscientemente, é percebido pelo aluno e isso impacta em como o aluno vai se desenvolver academicamente. Assim, a partir das pesquisas apresentadas, é nítido que quanto maior a dedicação e a exigência do professor com o aluno, melhor vai ser o desempenho e aquisição de conhecimento.

#### 4.2.2.2. Comportamentais

Quando se faz o recorte dos efeitos olhando para o aspecto comportamental, Rosenthal e Jacobson (1968) reforçam que, as crianças que se esperava que ganhassem mais intelectualmente, foram as descritas com um comportamento mais satisfatório. Quando a avaliação do comportamento pelos professores foi feita, as crianças do grupo experimental já tinham obtido maiores QI do que as crianças do grupo de controle, assim, era possível que as diferenças percebidas de comportamento entre as crianças do grupo experimental e de controle fossem decorrentes dos maiores ganhos de QI.

Entretanto, embora no estudo de Rosenthal e Jacobson (1968) os ganhos de QI tenham sido maiores entre as crianças do grupo experimental, as crianças do grupo de controle também demonstraram ganhos consideráveis de QI durante o experimento. Se a avaliação do comportamento estivesse relacionada apenas com o ganho de QI, as crianças do grupo de controle que ganharam em QI deveriam ser avaliadas da forma mais favorável, mas isso não aconteceu.

Ainda segundo Rosenthal e Jacobson (1968), observando as trilhas superiores, a avaliação positiva de comportamento ficou centralizada no grupo experimental que, quanto maior o ganho de QI, mais favoravelmente a criança foi avaliada. Enquanto isso, no grupo de controle, quanto mais uma criança ganhava em QI, menos favoravelmente ela era avaliada em termos de ajuste, felicidade e afetuosidade. Nesse sentido, os resultados são ambíguos, os alunos que ganharam mais em QI, acabaram perdendo um pouco mais aos olhos de seus professores. Assim, se conclui que as crianças que mais ganharam em QI foram vistas de forma mais favorável apenas quando já se esperava que elas ganhassem mais intelectualmente.

Na trilha lenta, entre as crianças que se esperava que ganhassem intelectualmente, aquelas que ganharam mais em QI foram vistas como mais autônomas, mas menos afetuosas. Dessa forma, elas não foram vistas tão favoravelmente quanto as crianças especiais das trilhas superiores, mesmo que tenham ganhado tanto intelectualmente quanto essas crianças de trilhas mais rápidas. Assim, uma interpretação dessa situação é que os professores não esperavam que as crianças da trilha lenta ganhassem intelectualmente. Quanto mais essas crianças ganhavam em QI, mais desfavoravelmente elas eram avaliadas pelos professores em quase todos os aspectos (Rosenthal; Jacobson, 1968).

Nessa temática de pesquisa que relaciona as expectativas dos professores com aspectos mais comportamentais, Osti e Martinelli (2014), fizeram um estudo de campo com alunos da rede pública de Campinas onde, a partir da classificação dos próprios professores, dividiram os alunos em dois grupos: um com o desempenho considerado satisfatório e outro com o desempenho insatisfatório e buscavam identificar se existiriam diferenças entre os estudantes no que se refere à percepção dos mesmos sobre as expectativas do professor. Com essa divisão, foi utilizada a *escala de percepção de alunos sobre as expectativas dos professores* (Martinelli; Schiavoni; Bartholomeu, 2009).

Como resultado, as pesquisadoras Osti e Martinelli (2014) encontraram que os alunos com desempenho satisfatório revelam ser mais elogiados por seus professores e, até mesmo, escolhidos como ajudantes na sala de aula. Dessa forma, são percebidos como bons alunos,

bem comportados e obedientes. Também afirmam que o professor presta mais atenção neles quando solicitam ajuda, gostam do que fazem e demonstram preocupação.

Em contrapartida, os alunos que foram classificados como desempenho insatisfatório afirmam que recebem mais críticas. Essas críticas são relacionadas à dedicação nos trabalhos e ao desempenho em sala de aula. Também acreditam que são vistos por seus professores como bagunceiros, mentirosos e preguiçosos (Osti; Martinelli, 2014).

Ao investigar a produção do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública do município de São Paulo, Carvalho (2009) relacionou a renda familiar dos estudantes com o seu desempenho acadêmico, encontrando que existia uma predominância de estudantes com melhores desempenhos dentro do grupo de crianças com maior renda familiar. Nesse sentido, encontrou que as crianças que apresentavam um desempenho escolar mais satisfatório e que também acabavam fazendo parte de famílias com maiores rendas, foram classificadas como merecedoras de elogio. Nesse sentido, a proporção de elogiados decresce à medida que decresce a renda e, conseqüentemente, o desempenho escolar.

Para a aprendizagem dialógica, para que estudantes menos favorecidos superem a desigualdade e a exclusão social, é necessária uma boa preparação acadêmica, que reforce a dimensão instrumental da aprendizagem. Nesse sentido, Aubert *et al.* (2016) reforça que, nas comunidades de aprendizagem, as famílias, independente da origem, criam sonhos muito altos sobre a educação de seus filhos e apoiam o desenvolvimento acadêmico. Assim, é essencial que os professores depositem altas expectativas em seus estudantes. Em cenário menos favorecidos, a dimensão instrumental é importante para que os objetivos de aprendizagem sejam mais altos.

Os dois estudos atuais abordados nesta subseção referente à relação das expectativas dos professores com o desempenho escolar e os efeitos comportamentais nos estudantes reforçam os resultados vistos no trabalho Rosenthal e Jacobson (1968) de que os alunos que apresentam melhor desempenho acadêmico, também são melhor vistos e avaliados pelos professores em quesitos comportamentais. Os alunos que pertencem a um grupo com desempenho mais satisfatório, recebem mais elogios, enquanto os que são classificados com desempenho insatisfatório recebem mais críticas. Além disso, alguns fatores externos também podem afetar na visão dos alunos, como a renda familiar.

#### 4.2.3. Implicações para a docência

Esta subseção apresenta a categoria 3, “Implicações para a docência”, e apresenta os elementos encontrados que estão relacionados com as contribuições para a docência a partir dos resultados obtidos no experimento de Rosenthal e Jacobson (1968).

Rosenthal e Jacobson (1968) complementam os resultados encontrados na pesquisa com uma nova questão: como os professores podem ter se comportado de forma diferente com as crianças especiais que eram esperadas para florescer intelectualmente? Para responder essa dúvida, algumas hipóteses foram colocadas pelos próprios autores, especialmente relacionadas com os experimentos com animais que serviram como introdução e base para a pesquisa feita. Nas experiências com animais, quando os experimentadores acreditavam que os seus animais eram mais inteligentes, os animais realmente demonstraram mais inteligência, da mesma forma que alunos que seus professores esperavam mais, acabavam se tornando mais brilhantes e inteligentes. Os experimentadores que trabalhavam com animais relataram tratar seus sujeitos de forma mais agradável, amigável e entusiástica quando esperavam um desempenho superior. Os pesquisadores apontam para a possibilidade dos professores também tratarem seus alunos de maneira mais agradável, amigável e entusiástica quando tinham expectativas mais favoráveis sobre o desenvolvimento intelectual deles. De fato, a pesquisa aponta para vários estudos mostram que comportamentos mais calorosos por parte do examinador levam frequentemente a comportamentos intelectualmente mais competentes por parte do sujeito, mesmo quando o examinador e o sujeito se encontram e interagem apenas uma vez.

Outra hipótese levantada por Rosenthal e Jacobson (1968) é relacionada com a atenção que os professores davam para os alunos do grupo experimental. Fazendo novamente uma relação com experimentadores e animais, os animais que os experimentadores acreditavam ser mais brilhantes eram observados com mais atenção. No caso da Escola Oak, o professor que observa mais cuidadosamente pode, portanto, ser um professor mais eficaz. As crianças do grupo experimental foram destacadas para a atenção dos professores, e é possível pensar que, por isso, os professores prestaram mais atenção ao comportamento dessas crianças. Respostas corretas dessas crianças podem ter sido reforçadas mais rapidamente porque os professores estavam atentos, esperando ver mais respostas corretas para reforçar. Esse reforço mais rápido pode ter levado a um aprendizado maior.

Além da rapidez do reforço, as expectativas dos professores para um desempenho

superior podem ter aumentado a adequação do reforço. Em muitas salas de aula, uma parte das respostas dos alunos é considerada "fora do caminho certo" pelos professores, embora o caminho esteja correto, mas seja indireto. Com a expectativa de que um aluno se tornará mais brilhante, o professor pode permitir mais oportunidades para que respostas reflexivas e indiretas sejam reconhecidas como corretas. Isso poderia aumentar as chances de reforço adequado de respostas corretas. O aluno "especial", portanto, estaria em uma posição melhor para aprender, não apenas quando está correto, mas também que será recompensado por suas contribuições no intercâmbio intelectual da sala de aula (Rosenthal; Jacobson, 1968).

Osti e Martinelli (2014) também trabalham a questão da atenção dos professores e qual o impacto para os estudantes. Em sua pesquisa, identificou que os alunos que foram classificados pelos próprios professores com desempenho satisfatório, também afirmam que seus professores prestam mais atenção neles quando solicitam ajuda, gostam do que fazem e se preocupam com eles. Em contrapartida, os alunos classificados com desempenho insatisfatório reclamam da falta de atenção por parte dos professores quando solicitam alguma ajuda.

Esses dados revelam o impacto do comportamento do professor para a percepção do aluno e para o próprio desenvolvimento. Os estudantes que recebem mais atenção, conseqüentemente, também é permitido que tenham mais tempo e oportunidade para que demonstrem a competência esperada. E essa é uma das reflexões que o livro cria como uma implicação para a docência. A reflexão sobre o comportamento e sobre a comunicação, seja ela de forma explícita ou implícita (Osti; Martinelli, 2014).

Rosenthal e Jacobson (1968) também dão foco em sua pesquisa nas avaliações dos professores, buscando encontrar relação entre a expectativa do professor e sua avaliação sobre o desempenho acadêmico dos alunos. Assim, foi possível identificar que, quando o desempenho é definido por testes mais objetivos, os efeitos das expectativas dos professores são maiores. Esses achados apoiam a hipótese de que, quando se espera que as crianças ganhem intelectualmente, elas são avaliadas por seus professores com critérios mais elevados.

Portanto, os autores consideraram importante direcionar as pesquisas futuras em busca de trabalhar a questão: mudanças nas expectativas dos professores sobre o desempenho intelectual de um aluno podem levar à definição de padrões diferentes para sua avaliação. Professores podem não apenas exigir mais quando esperam mais, mas também passar a esperar mais quando os alunos demonstram mais (Rosenthal; Jacobson, 1968).

Buscando encontrar literaturas que ofereçam um suporte de como as avaliações devem ser feitas da forma mais benéfica para os estudantes, é encontrado o estudo "Os 20 princípios

mais importantes da psicologia para o ensino e aprendizagem de estudantes da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, publicado pela American Psychological Association (APA). No seu décimo princípio, traz indicações sobre a manutenção de formas de avaliação e motivação nos estudantes de acordo com metas de aquisição de conhecimento ao invés de metas de desempenho. Destacar o esforço individual, o progresso atual comparado com o desempenho passado e a melhora ao avaliar o trabalho do próprio estudante e evitar comparações com outros alunos. Também é indicado que os elogios sejam feitos para todos os alunos, fornecendo uma informação específica ao estudante sobre o que foi bem realizado. Não é indicado realizar comparações sociais aqueles que estão “lutando” ou se preocupando com a possibilidade de parecerem “burros” podem acabar ficando desencorajados por comparações sociais. O ideal seria os professores considerarem o progresso que cada estudante fez em seu trabalho individual de maneira que não exista comparação entre o trabalho de um estudante com o de outro.

Quando é feita uma análise do impacto da comunicação dos professores no contexto da sala de aula, é possível encontrar contribuições da aprendizagem dialógica. Aubert *et al.* (2016) propõem que os atos que acompanham a comunicação interferem de forma direta em como o que foi dito será recebido pelo outro. O que é transmitido pelo corpo ou pelo tom de voz inclui conotações nas palavras que são ditas. Nesse sentido, o que é dito na sala de aula ou na escola podem influenciar em consequências negativas na busca da igualdade educacional. Dessa forma, a reflexão sobre a prática docente não deve abranger apenas as palavras ditas, mas também, todos os gestos e ações que acompanham as falas.

Assim, ainda conforme a perspectiva dialógica, os sujeitos estão em constante interação com a estrutura que estão inseridos, definindo-a e transformando-a. As estruturas que estão inseridas na sociedade não existem de forma independente das pessoas, por isso, é possível identificar que os sujeitos podem se tornar atores sociais da transformação (Aubert *et al.*, 2016). Freire (1997) define que transformação e comunicação tem um trabalho conjunto. A transformação está relacionada com o diálogo igualitário entre professor e aluno. Nesse sentido, a educação que transforma o indivíduo é aquela direcionada na mobilização de todos os recursos para a transformação de situações desiguais em oportunidades para os sujeitos. Por isso, a atuação do professor se mostra ainda mais essencial em todo esse processo.

Mediante o exposto, fica evidenciado que existem fatores que podem contribuir ou não para a prática docente mais efetiva no desenvolvimento do aluno. A questão da expectativa não está somente ligada com esperar mais ou menos do estudante, também interfere no comportamento do professor, tornando a interação professor-aluno mais calorosa e afetiva

quando se tem altas expectativas e aumentando o nível de atenção e dedicação que o professor apresenta com aquele aluno. A atuação com expectativas mais altas faz com que alguns alunos sejam favorecidos, enquanto os que não recebem o mesmo tratamento, acabam sendo prejudicados. Além disso, também encontramos impacto nas avaliações, quando os professores esperam um desempenho superior dos estudantes, os padrões de avaliação também são elevados.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa bibliográfica teve como objetivo analisar as contribuições do livro “Pigmalião em Sala de Aula”, de Rosenthal e Jacobson (1968), para os professores, buscando encontrar a relação entre as expectativas do professor e o desempenho dos alunos. Durante a pesquisa, foi possível encontrar contribuições sobre os efeitos das expectativas dos professores no desempenho acadêmico do aluno, em seu comportamento em sala de aula e, também, algumas implicações para a docência.

É importante destacar que, inicialmente, tinha-se a intenção de também encontrar no livro contribuições sobre como as expectativas dos professores podem influenciar nos sonhos e desejos dos estudantes. A ideia desse tema surgiu a partir da disciplina “Didática: Ensino e Aprendizagem”, cursada nos anos iniciais da graduação em Pedagogia, em que tive o primeiro contato com a teoria do Efeito Pigmalião. O principal material que instigou essa pesquisa e foi precursor de profundas reflexões sobre atuação docente foi o documentário “Nunca me sonharam”, dirigido por Cacau Rhoden. A produção retrata as experiências de jovens estudantes de escolas públicas e destaca que, no contexto social, seja na família, nas políticas públicas ou na escola, muitas vezes não há apoio ou incentivo para a concretização de seus sonhos, o que impede a criação e a busca por aspirações que poderiam garantir um futuro mais próspero.

Entretanto, o livro não se propôs a responder essa questão, trazendo apenas poucas citações sobre a expectativa do professor e o desempenho no futuro do aluno. A intenção do livro era, por meio de um experimento na Escola Oak, encontrar os fatores determinantes das expectativas de um professor em relação à capacidade intelectual dos seus estudantes, destacando os efeitos dessa expectativa no desempenho intelectual e acadêmico. Ao procurar outras literaturas que abordassem esse recorte sobre as expectativas, também notei dificuldade de encontrar. Assim, não foi possível aprofundar a discussão sobre a questão de pesquisa inicial. Mesmo assim, os resultados e as discussões foram importantes para a compreensão

sobre o Efeito Pigmalião e os impactos para os estudantes.

Dessa forma, foi possível identificar alguns limites no que diz respeito aos resultados e discussões trazidas pelo livro. Além da falta de uma discussão aprofundada sobre o futuro dos estudantes, existem algumas questões limitadas tanto pela época em que a obra foi escrita quanto pela localidade. Por conta disso, para fazer uma contextualização com o cenário atual da educação brasileira, é preciso fazer recortes do livro com novas literaturas, encontrando as associações que fazem sentido.

Sobre as conclusões da análise da obra de Rosenthal e Jacobson (1968), fica evidente que existe influência das expectativas favoráveis dos professores no rendimento dos alunos, seja no crescimento intelectual, avaliado na obra pela comparação de pontuações no Quociente Intelectual (QI), seja no desempenho acadêmico em disciplinas específicas da escola.

Além disso, também é notório o impacto na percepção do comportamento dos estudantes que recebem expectativas mais positivas dos professores. Junto ao avanço acadêmico e intelectual, o comportamento das crianças também é visto de forma mais positiva.

Ao analisar os resultados a partir da aprendizagem dialógica, é possível identificar alguns conceitos que se mostram essenciais para a criação de uma educação pautada no diálogo igualitário e que ofereça oportunidades para os estudantes, independente de fatores externos, origem social ou desempenho acadêmico prévio. É essencial que os profissionais da educação reconheçam que todas as pessoas têm capacidades e habilidades para aprender e se comunicar e ofereçam condições para que todos alcancem o máximo de aprendizagem. Nesse sentido, quando o professor cria um ambiente mais favorável para que o aluno aprenda, existe uma maior aprendizagem. As altas expectativas em relação aos estudantes são fundamentais para que essas condições sejam as melhores possíveis.

Dado o exposto, observa-se que existe um amplo campo de pesquisa quando se trata da análise do comportamento de professores e seus impactos nos estudantes. Esse trabalho cria uma provocação para que mais recortes sejam feitos, especialmente quando se envolve grupos minoritários e como o futuro desses estudantes é impactado pela interação no ambiente escolar, seja positiva ou negativamente.

## REFERÊNCIAS

- APA, American Psychological Association, **Coalition for Psychology in Schools and Education**, Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning, 2015. Disponível em <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principlesportuguese.pdf>. Acesso em 10 fev. 2025.
- AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCIA, Carme. FLECHA, Ramón. RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos, EduFSCar, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina Brasil, 2012. 280 p.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolas: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-026x2001000200013>. Acesso em: 17 jan. 2025.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 11-40, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742004000100002>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- COLEMAN, James S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997. 245 p.
- LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Ignez Costa; STENGEL, Márcia (Orgs). **Juventudes Contemporâneas: Um mosaico de possibilidades**. Belo Horizonte. PUC Minas, 2011. p. 99-115.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, spe, p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-49802007000300004>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- MOSTELLER, Frederick; MOYNIHAN, Daniel P. Um relatório inovador. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 552.
- NUNCA me sonharam. Direção de Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLggyRMb5eNeK7Oq2NA-lRr2FWrdTeB11->>. Acesso em: 21 jan. 2025.

OSTI, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 49-59, 27 set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022013005000021>. Acesso em: 21 jan. 2025.

RACIONERO, Sandra; PADRÓS, Maria. The Dialogic Turn in Educational Psychology. **Revista de Psicodidáctica**, v. 15, n. 2, p. 143-162, 2010.

ROSENTHAL, Robert.; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**: teacher expectation and pupil's intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 240 p.

SCHIAVONI, Andreza; MARTINELLI, Selma de Cássia. Percepção de alunos sobre as expectativas do professor acerca do seu desempenho: um estudo comparativo entre alunos com e sem dificuldades de aprendizagem. **Interação em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 311-319, 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/4785>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SOARES, Tufi Machado. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 103, 30 dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae02820032172>. Acesso em: 21 jan. 2025.

XAVIER, Flavia Pereira; OLIVEIRA, Valéria Cristina de. Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, 3 jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v0ix.6487>. Acesso em: 20 jan. 2025.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Exemplo de distribuição da frequência da unidade de registro “expectativa” por capítulo

Unidade de sentido: “expectativa”													
Seção: Capítulo 1													
p	§	p	§	p	§	p	§	p	§	p	§	p	§
3	2	4	2	5	2	13	1	16	1	21	2	27	3
3	3	4	3	5	2	13	1	16	1	21	2	32	1
3	3	5	2	6	2	13	2	17	3	27	1	33	1
4	1	5	2	8	4	14	1	20	2	27	1	36	1
4	2	5	2	12	2	14	1	20	3	27	2	41	3
Fonte analisada: Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development (Rosenthal e Jacobson, 1968)													

Fonte: Elaborado pela autora. Instrumento elaborado para análise de conteúdo de Bardin (2011).

**APÊNDICE B - Exemplo de distribuição da frequência da unidade de registro  
“expectativa” por categoria**

Unidade de sentido: “expectativa”																			
Categoria: Efeito nos estudantes																			
<b>p</b>	<b>§</b>	<b>p</b>	<b>§</b>	<b>p</b>	<b>§</b>	<b>p</b>	<b>§</b>	<b>p</b>	<b>§</b>	<b>p</b>	<b>§</b>	<b>p</b>	<b>§</b>	<b>p</b>	<b>§</b>	<b>p</b>	<b>§</b>	<b>p</b>	<b>§</b>
79	2	80	2	82	3	84	1	84	5	103	2	104	4	106	3	115	1	128	2
79	2	81	2	82	4	84	2	101	3	103	3	105	2	107	1	115	2		
79	2	81	2	83	5	84	3	102	1	104	3	106	1	107	2	118	2		
79	2	82	2	83	6	84	4	102	1	104	3	106	2	107	2	118	2		
80	2	82	3	84	1	84	4	102	1	104	4	106	3	107	4	127	2		
Fonte analisada: Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development (Rosenthal e Jacobson, 1968)																			

Fonte: Elaborado pela autora. Instrumento elaborado para análise de conteúdo de Bardin (2011)

### Apêndice C - Quadro de descrição dos alunos

Nomes	Características
Mario	Mario é um jovem aluno descendente de italianos e nórdicos. Seu pai trabalha como operário em uma fábrica. No início do segundo ano começou enfrentar problemas em domínio de palavras e leitura oral, além de apresentar muitas reversões de letras em sua caligrafia. Os pais, ao serem informados da dificuldade, demonstraram interesse no desenvolvimento, ajudando o aluno durante as noites. Mario faz parte da trilha rápida e é considerado uma criança amigável e com poucos problemas de comportamento.
José	José é um menino mexicano com um leve sotaque espanhol. Seu pai é operário qualificado e sua mãe é empregada em uma indústria. Na comunidade, é incomum as mães trabalharem fora. José iniciou no primeiro ano na trilha lenta e só foi para a trilha média no terceiro ano. Os pais demonstraram interesse pelo desempenho escolar. José é uma criança reservada, considerado tranquilo e seguro.
Maria	Maria é uma menina de ascendência mexicana e considerada com uma beleza excepcional. Seu pai é comerciante e sua mãe dona de casa. Ela começou o primeiro ano na trilha média, mas já era considerada uma aluna esforçada e dedicada, mudando para a trilha rápida no segundo ano. Os pais se preocupavam com o desempenho acadêmico e ficaram felizes com a evolução da filha. É considerada uma criança mais extrovertida e recebe constantemente elogios pelos seus dons artísticos.
Violet	Violet é uma criança de ascendência francesa e portuguesa. Seu pai é açougueiro e sua mãe é dona de casa. A dinâmica familiar é marcada por conflitos conjugais que fazem, às vezes, o pai sair de casa. Violet é incentivada pelo pai a ser assertiva, entretanto, isso acaba gerando conflitos com os colegas, sendo uma criança com comportamento desafiador. Começou o primeiro ano na trilha lenta e continuou pelos próximos dois anos. É uma criança que enfrenta questões emocionais e comportamentais, o que afeta o relacionamento com outros colegas de turma. Esse comportamento é influenciado, em parte, pelo pai.
Constantin	Constantin é um menino de ascendência grega, considerado por todos os seus professores como muito doce, delicado e gentil. Vive com o pai, que é um trabalhador semi especializado, e a mãe, uma técnica qualificada. Iniciou na escola na trilha média e foi logo para a trilha rápida. Os pais acabam não participando das reuniões escolares. Constantin é uma criança tímida que prefere a companhia de adultos.
Kathy	Kathy é uma menina muito tímida, seu pai é um bombeiro e sua mãe é dona de casa. Comentários dos professores mostram que Kathy é um pouco mimada, desatenta e imatura. Demonstrava também dificuldade com as disciplinas escolares. Os pais sempre participavam das reuniões, mas era possível identificar que o pai era impaciente e acabava a criticar com frequência.
Betsy	Betsy é uma criança muito cuidadosa que mora com o padrasto, que tem um cargo gerencial, e com sua mãe, uma dona de casa. No primeiro ano, foi classificada na trilha rápida e era vista pela professora como uma aluna rápida. A mãe participava com frequência das reuniões escolares e demonstrava interesse pelo desempenho escolar da filha.
Tony	Tony é simpático, visto como um menino de beleza excepcional. Mora com o pai, que trabalha no comércio de hortifrúti, sua mãe que é dona de casa e sua avó. No primeiro ano, foi recomendado a ser da trilha rápida e era considerado pela professora como um aluno que necessitava do elogio e orientação para manter o autocontrole. Os pais frequentavam as reuniões escolares, mas revelavam que Tony

	faltava com suas responsabilidades tanto em casa quanto na escola.
Louise	Louise é uma criança que mora com o pai, um tecnólogo aeroespacial, e sua mãe, uma dona de casa. Iniciou no primeiro ano na trilha avançada e era muito conhecida no escritório da escola, recebendo elogios como confiável, diligente e encantadora.
Patricia	Patricia é uma criança que vive com o pai, um vendedor, e com a mãe, que trabalha como caixa e garçonete. Passou os dois primeiros anos na trilha média e, no terceiro, foi para a trilha rápida. Os pais não compareciam às reuniões escolares e, por isso, não acompanhavam o desempenho escolar da filha.
Douglas	Douglas é um garoto que se preocupa com a aparência e mora com o pai, que trabalha por conta própria em casa, e sua mãe, que é secretária. Iniciou na escola na trilha lenta e, no segundo ano, foi para a trilha média. A mãe sempre frequentava as reuniões escolares e demonstrava interesse e preocupação com o desempenho escolar do filho.
Juan	Juan mora com o pai, um trabalhador qualificado, e sua mãe, uma dona de casa. É um aluno com desempenho acadêmico forte e um comportamento exemplar. Seus pais participam das reuniões escolares e demonstram estarem satisfeitos com o desempenho escolar do filho.

Fonte: elaborada pela autora conforme as descrições do livro

Ref.: ROSENTHAL, Robert.; JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 240 p.

## ANEXOS

## Anexo A - Modelo de ficha de roteiro de leitura

Referência completa do artigo	
Resumo na íntegra	
Palavras-chave do artigo	
Questão principal apresentada no artigo	
Objetivo geral apresentado no artigo	
Referencial teórico utilizado	
Conceitos mais utilizados	
Autores mais citados como referência	
Abordagem da pesquisa	<input type="checkbox"/> quantitativa, <input type="checkbox"/> qualitativa
Procedimento	<input type="checkbox"/> bibliográfica, <input type="checkbox"/> documental, <input type="checkbox"/> ex post facto, <input type="checkbox"/> estudo de campo, <input type="checkbox"/> estudo de caso, <input type="checkbox"/> experimental, <input type="checkbox"/> operacional, <input type="checkbox"/> pesquisa-ação, <input type="checkbox"/> experimental
Instrumentos	<input type="checkbox"/> formulários, <input type="checkbox"/> questionários, <input type="checkbox"/> observação, <input type="checkbox"/> entrevistas, <input type="checkbox"/> grupos focais
Conclusões principais do artigo	
Referências utilizadas	

Fonte: Modelo elaborado pelo Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti, com fins didáticos para uso na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso 1.

Ref.: PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.