

# LINGUAGEM, CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS DA 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL E SEU DESEMPENHO EM REDAÇÃO

GLÁUCIA TORRES FRANCO NOVAES\*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho baseou-se nas proposições da psicologia sócio-histórica, a qual considera imprescindível para a análise do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a investigação da organização dos processos mentais sob a influência da linguagem, pois, se por um lado ela se refere à cultura, por outro é constitutiva do pensamento. Diz Vygotsky *“o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.(...) O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.”*(1989, p. 44).

Sobre o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo Luria comenta: *“A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de*

---

\* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

*vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo este processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil.” (1987a, p.11)”.*

A aquisição da linguagem permite o acúmulo de informações, a organização do pensamento, a ampliação da memória e o planejamento da ação (ação voluntária). Possibilita, principalmente, operar mentalmente com os objetos e situações fora do contexto real destes. Neste sentido, supõe-se que o registro do código lingüístico propicie alterações em termos de funções mentais ainda mais complexas. As implicações da cultura escrita sobre o desenvolvimento das sociedades em geral são objeto de inúmeros estudos em diversas áreas do conhecimento, tal como a antropologia, psicologia, história, pedagogia, sociologia, teorias da comunicação, lingüística etc.

Os estudos sobre a cultura escrita tornaram-se relevantes por tentarem caracterizar as mudanças cognitivas ocorridas a partir da inserção da escrita na sociedade. O interesse pelo tema cresceu, sobretudo, devido às demandas de conhecimento e desempenho individual e coletivo impostas pelas modernas condições sociais, econômicas, políticas e tecnológicas. Nesta perspectiva, a aquisição da escrita e de conhecimentos advindos da educação formal são considerados como o caminho mais provável para a inserção e ascensão social. Grande parte das investigações empreendidas neste campo partiram do pressuposto de que a proficiência na linguagem escrita está diretamente relacionada ao desenvolvimento social, político e econômico dos povos, sendo denominadas por Street como “modelo autônomo de letramento”. Assumindo a escrita praticamente como geradora de progresso e mobilidade social, aceitam sem maiores questionamentos o fato do analfabetismo ser marcadamente maior nos países com baixo desenvolvimento, sobretudo nas classes menos favorecidas. Ainda que muitas críticas recaiam sobre este tipo de análise, esta abordagem ainda prevalece nos meios educacionais e na sociedade em geral.

Kleimam discute que "em certas classes sociais, as crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz "olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever." (1995, p.18). Dessa forma, não ser alfabetizado não implica necessariamente não participar de práticas sociais que se utilizam da escrita. Esta é uma das críticas ao modelo autônomo, realizadas sobretudo por Street, que propõe o modelo ideológico de letramento. Os estudos inseridos no modelo autônomo colocam a aquisição da escrita como condição essencial para o desenvolvimento de funções mentais superiores. Tal afirmação remete à uma séria questão, que é a de rotular *a priori* indivíduos não alfabetizados como cognitivamente mais limitados. Ainda que os estudos sobre cultura oral e escrita tenham sido importantes no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre linguagem, muitas são as críticas aos pressupostos teóricos sobre os quais eles se baseiam. A primeira incide sobre a dicotomização da linguagem em oral e escrita, originando uma análise que parte das diferenças e não das semelhanças entre ambas. Desta forma, o desenvolvimento lingüístico é retratado como se houvesse uma quebra: antes e depois da escrita. As duas linguagens, entretanto, tendem a interagir e se complementarem. A forma como a escrita é retratada no modelo autônomo de letramento também é passível de crítica, na medida em que enfoca somente uma das muitas práticas sociais possíveis desta linguagem. O equívoco seria devido ao fato de que grande parte dos estudos de caráter antropológico e cognitivo baseou suas análises efetuando comparações entre a oralidade e a linguagem de textos discursivos, que têm a peculiaridade de ser o tipo de texto que mais se distancia da linguagem oral. Outros tipos de escrita, entretanto, podem assumir muitas das características propostas como inerentes à linguagem oral.

Questiona-se, ainda, o modo como o processo de interpretação de texto é retratado. No modelo autônomo de letramento a

interpretação é produto da organização interna da produção escrita, isto é, de sua lógica, onde a participação do leitor é mínima. Hoje se sabe que a interpretação de texto é fortemente influenciada pelo diálogo leitor/autor, onde referências extra-textuais, construídas tanto pelo primeiro como pelo segundo, determinam a direção que a interpretação tomará.

O modelo ideológico de letramento crê que a relação dos indivíduos com a escrita seria função do valor e das formas que esta linguagem assume no contexto social onde estão inseridos. Enquanto o modelo autônomo retrata a escrita como se fosse igualmente praticada em todas as culturas onde está inserida, o modelo ideológico pressupõe que inúmeras práticas de letramento podem ocorrer, dependendo do contexto cultural e das relações de poder existentes neste contexto. Desta forma, nem toda cultura escrita traria desenvolvimento, progresso e mobilidade social. Além disso, a relação entre a linguagem oral e a escrita diferencia-se do modelo autônomo por considerar que ambas constituem um *continuum* no desenvolvimento lingüístico da criança. O modelo ideológico, entretanto, não desmerece de todo as análises empreendidas pelos autores do modelo autônomo, mas enfatiza que a relação do indivíduo com a escrita é dependente do contexto social onde vive e das práticas de letramento nele inseridas. Este ponto de vista é especialmente importante quando se questiona quais são as práticas escolares mais favorecedoras do desempenho lingüístico, tanto oral como escrito. Obviamente algumas escolas promovem práticas mais diversificadas na área de linguagem do que outras. Quais seriam os fatores/práticas pedagógicas que contribuiriam para a construção de um bom leitor e um bom escritor?

No ensino fundamental percebe-se que são grandes as dificuldades enfrentadas para que os alunos adquiram proficiência desejável na linguagem escrita e os problemas diagnosticados tendem a ser recorrentes. Luria afirma que *“a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à*

*substituição de uma técnica por outra*” (1994, p. 180), sendo que é no ato de escrever que surge a compreensão da escrita.

Na discussão dos problemas de aprendizagem da escrita é preciso entender, inicialmente, que a sua aquisição se dá de forma diferente daquela referente à linguagem oral, pois ambas se diferenciam em termos de estrutura e de funcionamento. Diz Vygotsky: *“Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica), deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral, assim como a álgebra é mais difícil do que a aritmética. Nossos estudos mostram que o principal obstáculo é a qualidade abstrata da escrita, e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos”* (1989, p. 85).

A motivação também é um fator que diferencia a aquisição das duas linguagens. Conforme ressaltou Luria, inicialmente a criança não sente necessidade de escrever, pois não percebe a utilidade desta linguagem. Na fala, ao contrário, a motivação é constante e a própria dinâmica oral define seu rumo, ou seja, determina o que será afirmado, questionado ou relatado. Não se faz necessária uma intervenção tão direta da consciência, como no caso da escrita. O que leva uma pessoa a escrever está relacionado a questões mais abstratas e exige um distanciamento da realidade. Isto implica que, para a criança escrever, ela tem que desenvolver um pensamento abstrato e analítico, pois deverá transformar os sons em signos convencionados, numa seqüência lógica que proporcione o sentido.

O trabalho realizado pela consciência na construção da linguagem escrita é ainda diferente porque sua função é a de relacionar a *fala interior* com a escrita. A fala interior tem função de auxiliar o pensamento individual e suas funções lógicas, e consiste em pensar para si mesmo, omitindo informações que são evidentes para quem pensa. É uma fala sintetizada, extremamente predicativa, onde o sujeito não aparece por estar implícito no pensamento. Desta forma, caso fosse comunicada tal e qual é produzida ela seria incompreensível para os outros. Diz Vygotsky : *“a sintaxe da fala interior é exatamente*

*oposta à sintaxe da escrita, permanecendo a fala oral numa posição intermediária*"(1989, p. 86). A escrita exige, assim, a transformação de informações compactas em informações particularizadas, ricamente descritas, o que exige um grau considerável de abstração. Situa-se aí a grande dificuldade das crianças na aquisição da escrita, pois as funções psicológicas indispensáveis para a sua execução ainda são rudimentares quando este aprendizado se inicia.

Por outro lado, o ensino da escrita e das regras gramaticais são de fundamental importância para o desenvolvimento das funções mentais superiores, porque fazem com que a criança se conscientize dos procedimentos necessários à expressão. Luria comenta: *"Quando aprende a escrever, a criança opera, no início, não com idéias, mas sim com os instrumentos de sua expressão exterior, com os meios de representação dos sons, etc. Somente mais tarde, o objeto das ações conscientes da criança é a expressão da idéia. Desta forma, a linguagem escrita, diferente da oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão se configuram como o principal objeto da atividade. As operações intermediárias, como a individualização dos fonemas, a representação destes fonemas em letras, a síntese das letras na palavra, a passagem de uma palavra para outra, que nunca se tornam conscientes na linguagem oral, na linguagem escrita são, durante longo tempo, o objeto da ação consciente. Somente depois da automatização dessa linguagem escrita, estas ações conscientes transformam-se em não conscientes e ocupam um mesmo lugar que as operações correspondentes (separação dos sons, procura das articulações, etc) possuem na linguagem oral"* (1987, p. 170).

Os procedimentos de letramento adotados pelo ensino formal - a escola - procuram desenvolver habilidades específicas, direcionando as formas de uso da escrita. Segundo Rojo, *"inicialmente, o desenvolvimento da linguagem escrita ou do processo de letramento da criança é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(ais) - família, (pré-) escola etc.- em que está inserida. Ou seja, da maior ou menor presença, em seu cotidiano, de práticas de leitura e de escrita."*(1995, p.70). Com a escolarização,

entretanto, espera-se que a criança adquira habilidade para ampliar as práticas de letramento, inclusive para poder criticá-las.

Para Vygotsky, o papel a ser cumprido pela escola é inicialmente compatibilizar a aprendizagem com o nível de desenvolvimento psicointelectual efetivo da criança, não de forma a se restringir a este, mas no sentido de se adiantar ao desenvolvimento, de dar-lhe uma direção. Assim, a aprendizagem torna-se fonte de estimulação do desenvolvimento. *“O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. (...) aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo.”*(1994, p.116)

Em outras palavras, Vygotsky chama de área de desenvolvimento potencial aquilo que a criança pode realizar com a ajuda dos adultos. Tais atividades representam os processos de maturação que ainda estão se desenvolvendo, permitindo antecipar o rumo de seu desenvolvimento, pois *“o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.”*(1994, p. 113). O ensino orientado para o nível de desenvolvimento efetivo é ineficaz pois não fornece uma direção ao desenvolvimento, ao contrário, submete-se a ele.

Osakabe (1991), ao discutir o papel da escola, assinala a importância de se transmitir a linguagem escrita como um *“universo de cognição”* e não somente um código a ser aprendido, de forma a possibilitar aos alunos o reconhecimento da sua utilidade na vida pública, *“sem com isto cobrir ou estigmatizar as disponibilidades anteriores”* (p. 10). Isto significa que aprender a escrever não é apenas saber representar graficamente as palavras, mas aprender estratégias de produção de texto, onde é preciso estabelecer a situação em que ele será empregado e a pertinência das características lingüísticas a serem utilizadas, de forma a estabelecer um significado.

Na mesma direção, Jolibert afirma ser papel da escola mostrar ao aluno *“que existe um mundo da escrita: um mundo social, cultural, econômico, industrial da escrita; um mundo da produção (os autores), da edição, da difusão, onde os exemplares de livros, de revistas e de jornais podem ser contados em milhares ou centenas de milhares de*

*exemplares*" (1994, p. 21). Para a autora, é só escrevendo que se aprende a escrever, sendo importante o confronto entre as produções textuais do aluno e outros produtos escritos, pois só a partir de situações reais o estudante poderá delinear claramente a função social e o significado dos textos. As atividades de produção escrita necessitam ser planejadas para serem motivadoras, para eliciar o prazer no processo de construção do texto. Ao longo do ensino elementar, o aluno precisa familiarizar-se com a multiplicidade tipológica dos textos da cultura escrita e suas principais características, pois cada um deles tem especificidades em termos de utilidade, linguagem e estilo, percebendo que o significado do texto depende de relações dinâmicas entre o que se pretende dizer, para quem se escreve e como se escreve. Um processo escolar de letramento que se pretende eficaz exige, ainda, que o aluno faça muitas reescritas dos textos que produz, porque este procedimento representa um aprofundamento nas técnicas de produção de texto. Ao perceber todas estas relações e refletir sobre a linguagem, o aluno desenvolve a habilidade metalingüística, que consiste em refletir sobre a linguagem empregada.

Ao final da escolaridade básica, espera-se que o aluno possa adquirir competência e senso crítico para, sozinho, produzir e compreender diferentes tipos de escritos sociais, evidenciando uma elaboração mais complexa das informações a serem transmitidas e o domínio de regras a serem utilizadas (sintáticas, lexicais, ortográficas e de coerência), de forma que seus textos possam ser socializáveis. Infelizmente, como salientou Pécora (1983), os métodos de aprendizagem e desenvolvimento da escrita aplicados em nossa realidade acabam inculcando no aluno a imagem de que a produção escrita tem de ser algo complexo e extenso, o que não é necessariamente verdade. Além de propiciar uma certa aversão a este tipo de linguagem, esta visão da escrita acaba por trazer sérios problemas na significação textual.

É necessário, ainda, que o professor adquira um posicionamento científico sobre o que é o ensino, para poder auxiliar efetivamente seus alunos a desenvolverem-se como escritores e leitores. Este só se constrói "*pela constante busca, estudo e reflexão da e sobre a prática educativa*" (Sartori, 1996, p. 46). Sartori, em pesquisa realizada sobre a construção da atitude científica do educador

a partir do desempenho pedagógico-didático, identificou os seguintes fatores como aqueles que mais se aproximam e favorecem este tipo de atitude:

- **gostar do trabalho que realiza** para que se sinta propenso a intervir nos fatores sociais que excluem e marginalizam, provocando injustiças;
- **comprometimento com o trabalho**, isto é, quando se empenha em ultrapassar as condições intra e extra-escolares que possam comprometer um ensino eficaz;
- **ter responsabilidade**, ou seja, responder por seus próprios atos e pelos resultados produzidos por seu trabalho, assumindo uma atitude ética na prática educativa;
- **ser consciente**, que implica acreditar efetivamente na possibilidade de mudanças que tragam o aperfeiçoamento de instituições e indivíduos;
- ter como meta a **competência**, para que sua prática torne-se cada vez mais eficaz;
- **realizar formação continuada** institucionalmente, para aperfeiçoamento e atualização de seus conhecimentos;
- dedicar-se a **leituras** de materiais que lhe possibilitem ampliar sua capacitação profissional, assim como o entendimento da dinâmica sócio-educativa; e,
- **participar de eventos educacionais**, como cursos, encontros e reuniões que possibilitem a reflexão sobre a prática docente.

Quando estas questões são colocadas, não se está falando só do professor, aquele que está na sala de aula com os alunos, mas de todos os envolvidos no contexto escolar, ou seja, desde a direção da escola, a equipe técnico-pedagógica, os pais e até os próprios alunos. É preciso que todos estejam dispostos a participar de forma conjunta para transformar o ensino num processo que possa promover mudanças no âmbito individual e também no contexto educacional e social.

Na medida em que determinadas práticas de letramento estão vinculadas a um certo contexto social e que algumas delas podem ser mais eficazes do que outras, coloca-se a questão sobre o que efetivamente contribui para a formação de leitores e autores competentes e criativos. Identificar estes fatores certamente auxiliará

na tomada de decisão sobre como proceder na escolha de práticas de letramento a serem utilizadas nas escolas, sobretudo naquelas que sabidamente são mais carentes e atendem uma população menos favorecida.

Nos últimos anos notou-se um elevado interesse dos Estados e Municípios na implantação de programas de avaliação dos seus sistemas de ensino, notadamente no que diz respeito ao rendimento escolar nas séries do Ensino Fundamental. Dentre estes procedimentos, destaca-se o Programa de Avaliação da Escola Pública, desenvolvido pela Secretaria da Educação de Minas Gerais, a partir de 1991, o qual visou a delinear, ao longo da seriação escolar, o rendimento dos alunos em aspectos cognitivos dos conteúdos curriculares e também levantar informações intra e extra-escolares que pudessem enriquecer os dados de avaliação. O programa avaliou estudantes, no 1º grau, de 3ª, 5ª e 8ª séries e, no segundo grau, de 2ª série e 3ª série da Habilitação Magistério.

As informações e dados coletados nas várias etapas de avaliação realizadas em Minas Gerais deram origem a relatórios e artigos que são de grande valia para o cenário educacional. Na área de linguagem deve-se destacar o trabalho de Mendes (1993), que analisou a expressão escrita de uma amostra de alunos egressos do Ciclo Básico de Alfabetização em 1991, moradores da região do Vale do Jequitinhonha. O interesse em investigar o rendimento destes alunos surgiu devido às particularidades da região, onde tanto as condições sociais como aquelas restritas ao contexto escolar são bastante precárias. Os resultados apontaram que, dentre estas produções textuais, predominaram desempenhos lingüísticos de nível fraco, já que a porcentagem de rendimentos de nível mediano foi muito reduzida e a de nível excelente absolutamente inexpressiva. As dificuldades observadas localizavam-se em todos os aspectos da expressão escrita, desde a caligrafia e distribuição do texto na folha, até problemas na interpretação do estímulo visual proposto para a elaboração da redação, na organização textual e na utilização de regras ortográficas.

Sabe-se que a aprendizagem de Língua Portuguesa apresenta problemas recorrentes, comuns às diversas regiões do País, ainda que em algumas delas eles possam ser mais acentuados. Observa-se, por

exemplo, que as dificuldades levantadas por Mendes entre alunos de 3ª série do Ensino Fundamental assemelham-se, em muito, às aquelas verificadas em outro trabalho desenvolvido pela mesma autora com estudantes de 8ª série do 1º grau, em 1994. Há de se salientar que no primeiro caso o grau de proficiência requerido é consideravelmente menor, tornando certos erros até mais aceitáveis. Ao final do 1º grau, entretanto, espera-se que o aluno já possa refletir sobre o processo de elaboração textual, produzindo textos mais coesivos e criativos.

Mendes *et alii* (1994) analisaram textos de estudantes dos períodos diurno e noturno que participaram do programa de Avaliação do Rendimento do Aluno da 8ª série do Ensino Fundamental em Minas Gerais em novembro de 1992. Os resultados mostraram variações de uma escola para outra e uma dificuldade mais pronunciada dos alunos do noturno em relação aos do diurno. A análise das redações evidenciou a ausência de preocupação em tornar a expressão do pensamento mais agradável e criativa e de se fazer uma revisão no texto produzido. Com relação à organização das idéias, os alunos de Minas Gerais respeitaram a distribuição visual formal - introdução, desenvolvimento e conclusão -, mas tiveram dificuldades na construção de unidades de conteúdo no que diz respeito aos parágrafos, produzindo textos repetitivos, pouco objetivos e com idéias precariamente concatenadas. Quanto ao vocabulário, o uso de gírias e expressões típicas da fala foram freqüentes. Percebeu-se problemas com regras ortográficas básicas, como o uso de pronomes, pontuação e, sobretudo, com a regência verbal. Notou-se um *"certo equilíbrio quanto à incidência do emprego da subordinação e da coordenação.(...) Dentre os inúmeros casos de estruturas coordenadas, pôde-se constatar notável preferência pelas construções sindéticas aditivas ( e), adversativas (mas), conclusivas (portanto) e explicativas (pois, porque)"* (p. 82), ainda que freqüentes problemas na articulação destas orações tenham sido identificados.

Outros estudos tentaram caracterizar o desempenho lingüístico dos alunos e também identificar quais são as características individuais dos alunos e do contexto escolar favorecedoras de um maior desempenho tanto no campo lingüístico como em outras disciplinas. Dentre eles encontram-se os resultados aferidos pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica de 1995, que avaliou alunos de 4ª e 8ª séries do 1º

grau e também das 2ª e 3ª séries do 2º grau. Algumas constatações importantes foram realizadas:

- turmas de estudantes matriculados em escolas dirigidas por educadores com maior nível de escolaridade evidenciam maior proficiência;
- turmas de alunos de escolas que desenvolvem seu próprio projeto pedagógico alcançam médias mais altas;
- alunos de professores que declararam ter participado de cursos de capacitação alcançam médias mais altas;
- alunos de turmas de 8ª série com professores aprovados em concurso público alcançam médias um pouco mais altas;
- proficiências mais elevadas são alcançadas pelas turmas de alunos que freqüentam escolas localizadas nas capitais de Estado quando comparadas às demais;
- o período noturno é freqüentemente o de mais baixo desempenho ao longo de todas as séries analisadas.

Outra pesquisa coordenada por Silva, Esposito e Davis, denominada "*Avaliação do Processo de Inovações no Ciclo Básico e seu Impacto sobre o Ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo*", indica como variáveis significativamente influentes no rendimento escolar:

- sexo e cor do aluno;
- freqüência à pré-escola;
- características do ambiente cultural das famílias dos alunos;
- nível sócio-econômico das famílias dos alunos;
- experiência docente do professor;
- expectativas do professor com relação à sua prática pedagógica em sala de aula;
- realização de cursos de capacitação e orientação técnica pelo professor;
- opção por uma proposta pedagógica coletiva na unidade escolar;
- encaminhamento dado aos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- expectativas do corpo docente a respeito do desempenho dos alunos

Esta última pesquisa trabalhou com alunos ingressantes no Ciclo Básico de Alfabetização de escolas da rede estadual paulista,

aplicando-lhes provas ao longo de três anos e investigando fatores que intervêm no desempenho escolar, visando a avaliar o impacto de políticas públicas introduzidas a partir da criação do Ciclo Básico de Alfabetização nesta rede de ensino.

Ambos os estudos mostram que tanto variáveis relacionadas ao aluno e sua família, como aquelas específicas da dinâmica educacional parecem influenciar a proficiência em Português e Matemática. Investigar a correlação entre algumas destas variáveis e o desempenho em uma prova de Redação foi a finalidade da pesquisa a seguir relatada.

## **A PESQUISA**

### ***1. Objetivos e hipóteses***

O objetivo deste trabalho foi pesquisar as variáveis que atuam de forma a favorecer ou não o desempenho na linguagem escrita. Assim, investigou os recursos presentes nas unidades educacionais - humanos, pedagógicos e materiais - e sua relação com o desempenho observado de alunos de 8ª série do 1º grau em uma prova de Redação. Procurou estabelecer, também, em que medida as características relativas aos alunos influenciaram o desempenho na linguagem escrita.

A hipótese era que alunos com melhor desempenho em prova de Redação estavam em escolas com melhores recursos humanos, materiais e pedagógicos e inseridos em famílias onde os hábitos culturais valorizavam a linguagem escrita, sobretudo porque seus membros tinham bom nível de escolaridade.

### ***2. Material***

As informações investigadas fazem parte do material utilizado no Programa de Avaliação do Rendimento do Aluno da 8ª série do Ensino Fundamental em Minas Gerais, em novembro de 1992. Este material consiste em: provas de Português, com 30 questões objetivas, com correção binária: certo ou errado; provas de Redação, com notas variando de 0 (zero) a 10 (dez); questionário sobre as características dos alunos, contendo 50 questões objetivas; e, questionário sobre as características da escola, também com 50 itens objetivos.

Cabe ressaltar que as redações constituíam a parte final da prova de Português, de sorte que todos os alunos que realizaram esta prova elaboraram um texto dissertativo ao final. É preciso esclarecer, ainda, que todos os estudantes de 8ª série das escolas do Estado de Minas Gerais participaram deste processo avaliativo, divididos em provas de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Os temas abordados nas redações foram:

- **Turno diurno:** Você está concluindo o primeiro grau. Quais são seus planos e perspectivas para o futuro? Faça uma redação de aproximadamente vinte linhas expondo suas idéias sobre esse assunto.
- **Turno noturno:** Faça uma redação de aproximadamente vinte linhas. Fale das dificuldades que os alunos da escola noturna enfrentam na tentativa de conciliar trabalho e estudo. Dê um título à sua redação.

### 3. Amostra

Para verificar a veracidade de tal hipótese, investigou-se o desempenho de alunos de 8ª série do 1º grau da rede estadual mineira em prova de Redação, cujas escolas estão localizadas no Vale do Jequitinhonha. A escolha deste conjunto de alunos para a realização de um estudo comparativo decorre do fato de que, à parte de toda a situação de extrema precariedade em que vivem os habitantes destes municípios, percebeu-se, pelos resultados gerais do Estado, que algumas Delegacias de Ensino que atendiam escolas desta região tinham médias de resultados bastante satisfatórias, sugerindo ser possível distinguir unidades de ensino com desempenhos desejáveis de outras onde o rendimento seria deficitário.

Para efeito deste estudo foram selecionadas escolas onde o desempenho dos alunos de 8ª série do 1º grau em Português e Redação foi caracterizado como superior ou inferior. Os critérios para seleção das escolas foi aferir as notas dos alunos de todo o Estado, estabelecer a média por escola nestas duas provas, e separar as unidades caracterizadas como de desempenho superior (27% do total acima do grupo intermediário) e as de desempenho inferior (27% abaixo do grupo intermediário). Este procedimento visou identificar se havia

escolas localizadas em municípios constituintes do Vale do Jequitinhonha nos dois grupos de desempenhos. A utilização das notas de Português como critério de seleção das unidades educacionais visou imprimir extremo rigor na seleção das escolas a serem investigadas, sobretudo porque a correção das provas de redação sofrem de problema recorrente que é a concentração de notas em torno da média 5. Mesmo assim, considerou-se que os critérios de correção destas provas foram bastante precisos. Todas as redações foram corrigidas pela Diretoria de Avaliação do Ensino, composta de professores do Ensino Fundamental. O trabalho de correção das produções escritas dos alunos envolveu exaustivo treinamento dos professores avaliadores. As produções escritas foram avaliadas por mais de um professor e classificadas segundo uma escala de 0 (zero) a 10 (dez pontos). Considerou-se, portanto, que estes escores poderiam qualificar o desempenho lingüístico dos alunos.

Ponderou-se, entretanto, que a média de acertos por escola, em Português, ainda que largamente utilizada na maioria das pesquisas educacionais, é uma medida de tendência central que freqüentemente sofre viés caso o número de elementos com baixíssimo rendimento - ou ao contrário, rendimento muito alto - for elevado. Procurou-se, então utilizar uma medida que caracterizasse com maior propriedade a habilidade dos alunos na execução de tais provas. A saída foi utilizar os parâmetros estimados através da Teoria da Resposta ao Item (TRI), cujos procedimentos estão começando a ser utilizados no contexto educacional brasileiro, como foi o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 1995.

A Teoria da Resposta ao Item parte do pressuposto de que "*o desempenho do sujeito numa tarefa (item do teste) se explica em função de um conjunto de fatores ou traços latentes (aptidões, habilidades, etc) - o desempenho é o efeito, e a causa são os traços latentes.*"(Pasquali, p.175). Uma de suas características é "*sua capacidade de colocar itens e pessoas na mesma escala de desempenho. As pessoas são mais hábeis ou menos hábeis e os itens são mais difíceis ou menos difíceis na mesma escala de uma característica latente subjacente.*"(Fletcher, 1994, p.23). A relação entre o desempenho na tarefa e o conjunto de traços latentes pode ser calculada por diversos modelos matemáticos. Esta pesquisa utilizou-se

do modelo de estimativa de três parâmetros, a saber: a dificuldade (b) e a discriminação de cada item (a), e ainda a probabilidade de um indivíduo de pouca habilidade acertar o item ao acaso (c), calculados a partir do software BILOG, desenvolvido por Mislevy e Bock (1984). Resumidamente, os parâmetros são estimados por aproximações sucessivas, de forma a que os valores escolhidos sejam aqueles que maximizam a probabilidade de ocorrência de um dado que foi computado nas respostas do sujeito. Este método segue o princípio de máxima verossimilhança.

Além de estimar os parâmetros para cada item, o BILOG calcula a habilidade de cada sujeito, denominada teta ( $\theta$ ), que se traduziria pela soma do conhecimento adquirido pelo indivíduo mais a forma de usar este conhecimento na resolução dos itens. As vantagens de se utilizar este índice são: 1) permite maior precisão na determinação da variabilidade de resultados entre os grupos. 2) diferenciar alunos com um mesmo escore bruto final, pois podem ter habilidades diferentes. Por exemplo, os alunos x e y alcançaram 12 acertos em 30 itens, o que corresponde a um aproveitamento de 40% da prova. Os tetas estimados indicam, entretanto, uma habilidade maior do aluno x em relação ao aluno y; isto ocorre porque o teta ( $\theta$ ) está relacionado às características dos itens corretamente respondidos pelo aluno. Assim, se o aluno x tem uma habilidade maior ( $\theta$ ) é porque acertou itens que ofereciam maior dificuldade para sua resolução, ou seja, que eram qualitativamente mais difíceis e/ou mais complexos. Desta forma, esta estimativa retrata mais fielmente o desempenho do aluno. Além disso, a teoria afirma que os escores de escala ( $\theta$ ) não sofrem os efeitos de teto, tendendo a manter uma relação de linearidade com variáveis explicativas, simplificando a análise e interpretação. Estas foram as razões pelas quais optou-se pelo uso do teta ( $\theta$ ) como índice de corte para formação de grupos de desempenho. Estimados os valores de teta por aluno, computou-se o teta médio por escola, identificou-se a distribuição dos tetas médios e separou-se os grupos de desempenho superior (27%), intermediário (46%) e inferior (27%), cujos limites estão na Tabela 1. Em seguida identificou-se as unidades escolares pertencentes ao Vale do

Jequitinhonha<sup>1</sup> inseridas nos grupos superior e inferior de desempenho de Português e Redação. Na prova de Redação os grupos foram calculados pela média da escola.

**Tabela 1**  
**Limites Considerados para a Distribuição das Escolas nos Grupos de Desempenho**

GRUPOS DE DESEMPENHO	PORTUGUÊS (Diurno)		Redação (Diurno)	PORTUGUÊS (Noturno)		REDAÇÃO (Noturno)
	Habilidade (q)	% Média de acertos da escola		Habilidade (q)	% Média de acertos da escola	
SUPERIOR (27%)	2,44 a 0,25	88% a 54%	8,33 a 6,00	3,01 a 0,27	75% a 44%	7,57 a 5,17
MÉDIO (46%)	0,24 a -0,35	53% a 46%	5,99 a 4,65	0,26 a -0,32	43% a 37%	5,16 a 3,81
INFERIOR (27%)	-0,36 a -2,13	45% a 23%	4,64 a 1,60	-0,33 a -1,42	36% a 18%	3,80 a 0,40
Número de Escolas	1376		1365	1651		1639

O critério para a entrada da escola neste estudo foi que ela estivesse incluída num dado grupo em todas as provas, ou seja a escola só foi escolhida caso estivesse inserida no grupo superior de todas as provas analisadas - Português diurno e noturno, redação diurno e noturno- ou, ao contrário, no grupo inferior de todas elas. Escolas onde a 8ª série só existia em um turno também foram consideradas, por serem a grande maioria.

O número total de escolas do Vale do Jequitinhonha que cumpriam tais requisitos foi igual a 33, sendo que 15 delas estavam no grupo superior, somando 186 alunos, e 18 no grupo inferior, com 242 estudantes, perfazendo um total de 428 alunos. Destes, 163 estudavam no período diurno e 265 no noturno.

<sup>1</sup> A identificação dos municípios constituintes do Vale do Jequitinhonha obedeceu à delimitação desta região segundo o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 1991, a saber: Couto de Magalhães de Minas, Datas, Diamantina, Felício dos Santos, São Gonçalo do Rio Preto, Gouvêa, Presidente Kubitschek, Senador Modestino Gonçalves, Berilo, Capelinha, Carbonita, Chapada do Norte, Francisco Badaró, Itamarandiba, Minas Novas, Turmalina, Amçunã, Carai, Coronel Murta, Itinga, Novo Cruzeiro, Padre Paraíso, Virgem da Lapa, Cachoeira do Pajeú, Comarcinho, Itaobim, Medina, Pedra Azul, Almenara, Bandeira, Feliburgo, Jacinto, Jequitinhonha, Joaíma, Jordânia, Rio do Prado, Rubim, Salto da Divisa, Santa Maria do Salto e Santo Antonio do Jacinto, totalizando 40 municípios.

### ***3.1 Caracterização do contexto sócio-econômico e cultural da região***

O Vale do Jequitinhonha, localizado na região Nordeste do Estado de Minas Gerais, com uma área correspondente a 85.000 km<sup>2</sup>, tem sido objeto de vários trabalhos devido à extrema carência de sua população, que chega a quase um milhão de habitantes. Dados indicam que a população economicamente ativa que recebe menos de meio salário mínimo chega a 32%, sendo a pobreza quase absoluta em determinadas áreas. Além disto, a falta de abastecimento de água e de saneamento básico provoca inúmeros problemas de saúde, destacando-se verminose, doença de Chagas, desnutrição e infecções das vias respiratórias.

O trabalho infantil é freqüente, acentuadamente na faixa etária entre 10 e 14 anos, comumente em plantações de eucalipto e cana de açúcar ou nas lavouras de café e soja. Por outro lado, a taxa de mortalidade infantil alcança percentuais elevadíssimos - 58% -, assim como a relativa ao analfabetismo, que atinge 43% da população.

O sistema educacional público do Vale do Jequitinhonha compreende escolas estaduais e municipais, sendo que a estas últimas cabe a responsabilidade pelo atendimento à zona rural. O Estado mantém 3 Delegacias Regionais de Ensino - Diamantina, Teófilo Otoni e Almenara - que supervisionam escolas de 1º e 2º graus nestes municípios. O número de crianças em idade escolar fora da escola, entretanto, chega a 25%. A situação se agrava se acrescentarmos outras informações, tais como o alto número de professores leigos (70%), as elevadas taxas de repetência (40%) e evasão (20%), acarretando grande defasagem idade/série, e uma extrema carência de material didático. A formação de classes multisseriadas tem sido *estratégia comumente empregada para solucionar os problemas educacionais na região*. Inovações na política estadual de educação - como promover um sistema descentralizado de ensino, com autonomia administrativa, financeira e pedagógica, eleição de Diretores com mandato por tempo limitado, criação do Colegiado da Escola - ainda não foram suficientemente avaliadas quanto à sua eficácia na diminuição dos problemas educacionais nesta região.

Dos quarenta municípios do Vale do Jequitinhonha, vinte e seis foram selecionados para fazer parte deste estudo. O número de habitantes variava entre 3.000 e 45.420. A maior parte deles, entretanto, possuía entre 5.000 e 15.000 moradores. A população era predominantemente rural em cerca de 46% dos municípios estudados, sendo a taxa de analfabetismo - considerando-se indivíduos com oito anos ou mais - superior a 30% em praticamente todos eles. Os dados sugerem que o analfabetismo era maior entre as pessoas de faixa etária mais elevada.

Os habitantes com idade entre 14 e 24 anos representavam entre 20 e 24% da população. Observa-se, entretanto, que, na zona urbana, os moradores inseridos nesta faixa etária tinham maiores taxas de alfabetização se comparadas aos índices desta mesma população moradora em zona rural.

### *3.2 Caracterização das escolas*

Das trinta e três escolas pesquisadas, 15 foram consideradas de desempenho elevado e 18 estiveram abaixo do rendimento esperado, incluindo-se no grupo inferior de desempenho. Do total destas escolas, somente sete tinham classes de 8ª série nos períodos diurno e noturno, as quais responderam a dois questionários de escola, devido à possibilidade de o corpo docente e a direção não serem os mesmos nos dois turnos. Foram analisadas as perguntas que abordaram a caracterização das escolas e o ensino de Português, de forma que apenas algumas informações sobre outras disciplinas foram relatadas.

A porcentagem de alunos de 8ª série do 1º grau situava-se entre 1% a 9% do total de alunos de 93% das escolas pesquisadas, mas em 75% este índice não ultrapassa 4%, notadamente no período noturno, tanto das escolas com melhor desempenho - doravante denominadas escolas do grupo superior - como naquelas onde este estava mais defasado - chamadas escolas do grupo inferior. Cabe ressaltar que as escolas do grupo superior tendiam a ter menos alunos de 8ª série do que as do outro conjunto de alunos. As informações sugerem um afunilamento nas instituições escolares desta região, tal como é observado no sistema educacional como um todo, onde os alunos com maiores dificuldades acadêmicas abandonam precocemente a escola.

Assim, os alunos que atingiram a 8ª série, de certa forma, já sofreram uma certa seleção e esperava-se que, pelo fato de terem chegado até este grau de escolaridade, seu aproveitamento escolar fosse mais diferenciado. Por outro lado, os dados nos fazem refletir sobre a escolaridade dos jovens da faixa de idade de 14 a 24 anos da região do Vale do Jequitinhonha, que, como já foi dito, em sua maioria são alfabetizados. Como a oferta de vagas para a 8ª série é pequena nestes municípios, suspeita-se que a escolaridade destes jovens seja baixa.

As classes, em geral, eram formadas com um número de alunos entre 21 a 40 em 58% dos estabelecimentos de ensino, sendo que em 42% o número de alunos por sala estava entre 21 e 30. Nota-se que dentre as escolas do grupo superior havia mais classes constituídas por 31 a 40 estudantes, enquanto no grupo inferior chegava-se a quase 10% de escolas com mais de 40 alunos por classe.

Os critérios mais adotados para formação de classes de 8ª série eram o aproveitamento escolar do aluno (43%) e a sua idade (23%). O tempo de escolaridade do estudante não era referência utilizada por nenhum dos estabelecimentos pesquisados, assim como seu nível sócio-econômico. Observou-se, entretanto, que outros critérios não especificados direcionavam a composição destas turmas em 33% das unidades, sobretudo no grupo superior. Infelizmente a forma de abordar o tema não permitiu identificar estes princípios, que se supõe possam ser a ordem de matrícula, seguir a mesma formação de classe da série anterior, etc. A ordem de matrícula parece ser mais plausível, dado o baixo número de alunos nestas séries, o que não permitiria uma diversidade maior de critérios. O instrumento de pesquisa mostrou-se falho também na identificação de formação de classes homogêneas ou heterogêneas, tendo em vista que muitos diretores indicaram ser o fator aproveitamento escolar um critério importante neste procedimento. Em uma mesma escola, porém, o critério de constituição das classes de 8ª série não era necessariamente o mesmo para o período diurno e noturno. Nestes casos, parece que a tendência no diurno era formar classes pela idade, ao passo que no noturno tendia-se a usar outro critério; suspeita-se que fosse a ordem de matrícula.

Somente 15% das escolas diziam ter em seus quadros professores habilitados e experientes, sobretudo as do grupo superior

(21% delas). Nas escolas do grupo inferior era maior a proporção de docentes sem habilitação, embora com experiência nesta ocupação (24% delas), acentuadamente no período noturno. Na grande maioria dos estabelecimentos, entretanto, o conjunto de professores tinha situações de formação e prática docente diversificadas, visto que estes casos representam 52% das escolas do grupo inferior e 63% do grupo superior.

A escolha do professor para a 8ª série fundamentava-se em mais de um princípio em 35% das instituições, destacadamente no grupo inferior. Na maior parte delas (48%), entretanto, ter habilitação era fator determinante nesta seleção, principalmente nas escolas onde o desempenho era mais elevado. Das tendências observadas percebeu-se que as escolas do grupo inferior eram aquelas que apontavam em maior proporção o fator antiguidade como preponderante na escolha do professor de 8ª série: 19% delas. Nenhuma instituição deste grupo apontou a preferência do professor por lecionar na série como fator determinante, ao passo que 5% das escolas do grupo superior o fizeram. Ressalte-se que este indicador podia estar embutido na alternativa de resposta que possibilitava a combinação de dois ou mais indicadores já citados; entretanto, esta é apenas uma suposição, dado que foi impossível inferir mais informações.

Para elucidar um pouco mais esta questão, o diretor foi também questionado sobre a distribuição das turmas de 8ª série aos professores. Cerca de 82% dos diretores responderam que esta atribuição atendia às necessidades da escola, enquanto 18% responderam que seguiam a preferência dos professores. Novamente fica sugerido que, nas unidades de melhor rendimento, era mais permitido ao professor de 8ª série escolher para quem ele lecionaria (26%); assim, no grupo superior, era maior a tendência de que o professor escolhesse a série e a turma para a qual iria ensinar. No grupo inferior, além do professor não participar da escolha da série para a qual iria lecionar, ele somente escolhia a turma em 9% das escolas.

As faltas dos professores eram raras em 68% dos estabelecimentos de ensino investigados, sobretudo no grupo superior, onde 74% das escolas não sofriam este tipo de problema. No grupo inferior as unidades com situação semelhante somam 62%. A falta

docente era planejada de forma a suprir os problemas que acarretava em 30% das escolas, mas eram raros os professores que providenciavam atividades para os alunos que visassem cobrir a perda do conteúdo (3%). Os motivos que levavam os professores a faltar, em geral, envolviam razões pessoais (43%) ou doenças (53%). A porcentagem de escolas com professores que alegavam motivos pessoais para faltarem era maior nas escolas do grupo superior (53%), ao passo que no grupo inferior a razão mais citada é doença (57%). Talvez este indicador nos dê uma vaga sugestão de que os professores das escolas do grupo superior tinham maior liberdade para usar da sinceridade para justificar suas faltas ou que as condições de vida dos professores do grupo inferior eram piores e por isto estavam mais sujeitos a doenças; os dados, entretanto, não permitiram maiores inferências. Nenhum diretor apontou que as faltas fossem ocasionadas por superposição de compromissos, como é comum na cidade de São Paulo, onde os professores, para aumentar sua renda, encavalam aulas em mais de uma escola. O não comparecimento do professor devido à falta de incentivo salarial foi argumento selecionado somente por um diretor de uma escola do grupo inferior do período noturno.

Na opinião dos professores da 8ª série, o fator mais comprometedor da aprendizagem era a carência de materiais ou recursos didáticos, apontado por 55% das escolas, sendo o problema mais grave nas escolas do grupo inferior, dado que foi assinalado por 62% das unidades. No grupo superior este indicador foi sugerido por 47% dos estabelecimentos, com maior incidência no noturno. O segundo argumento mais selecionado como prejudicial ao aproveitamento escolar foi a não assimilação dos conteúdos das séries anteriores (35%), seja porque não foram ministrados - em 5% das escolas, que eram todas do grupo inferior - ou porque o aluno teve dificuldades para se apropriar daquilo que lhe foi ensinado - em 30% das escolas, acentuadamente no grupo superior. Somente 10% das escolas assinalaram o desinteresse do aluno como o maior responsável pelo fracasso escolar. Estas escolas estavam em maior número no grupo inferior (14% delas).

Diante do fracasso de seus alunos os professores de 68% das escolas pesquisadas adotavam medidas de cunho pedagógico, como investigar junto aos alunos as possíveis causas (33%) ou reavaliar sua

atuação em sala de aula (35%). Nas escolas do grupo inferior esta última prática era ligeiramente mais expressiva - 38%, ao passo que no conjunto de desempenho superior este procedimento abrangia cerca de 31% das unidades. Procurar uma solução externa para o problema era comportamento adotado por 22% dos estabelecimentos de ensino, sobretudo nas escolas do rendimento superior. Isto se explica pelo fato de que 16% destas últimas solicitavam a ajuda dos pais e 10% encaminhavam os alunos para serviços especializados na escola; esta prática, no entanto, era predominante nas escolas do grupo superior do período diurno. Pedir a intervenção dos pais foi recurso utilizado por 19% das escolas do grupo inferior, também com predominância do período diurno, enquanto o encaminhamento para outras instâncias da escola não ocorria neste grupo.

Em 1991 o índice de reprovação na 8ª série não ultrapassou 5% dos alunos desta faixa de escolaridade em 78% das unidades pesquisadas. Dentre as escolas do grupo superior, cerca de 84% tiveram tal índice localizado neste intervalo, enquanto as escolas do grupo inferior com situação semelhante somaram 71%. Entre 6% e 10% de reprovação observou-se 13% do total de escolas, com índices intra-grupos de 19% para as de desempenho inferior e 5% dentre as do grupo superior. Unidades com taxa de repetência acima de 10% totalizaram 10% do total de escolas e a distribuição foi semelhante nos dois grupos de desempenho: cerca de 10% de suas unidades.

O índice de evasão na 8ª série em 1991 também ficou em torno de 5% para a maioria das escolas: 78% delas. Nota-se, entretanto, que a evasão foi maior nas escolas do grupo superior, sugerindo maior seletividade destas unidades quando comparadas às do grupo inferior. Cerca de 16% das escolas de melhor desempenho perderam entre 6% e 10% de seus alunos, mas tem-se ainda mais 16% delas onde a perda de alunos superou 10% dos estudantes nesta faixa de escolaridade. No grupo de desempenho inferior somente 5% das escolas tiveram taxa de evasão entre 6% e 10%, mesma proporção de escolas que somam mais de 10% de evadidos. Não se pode deixar de lembrar que a proporção de alunos nesta série é pequena na maioria das escolas. Estes índices, portanto, podem refletir uma seletividade significativa nestas unidades escolares.

A Matemática foi a disciplina responsável pelo maior número de reprovações na 8ª série segundo 58% dos diretores investigados. Esta indicação foi predominante nas escolas do grupo superior (74% delas), acentuadamente no diurno. Português reprovou mais alunos em somente 25% do total dos estabelecimentos, mais especificamente em 29% das escolas do grupo inferior e 21% das do grupo superior. Ciências não pareceu ser matéria seletiva para as escolas do grupo superior, tendo em vista que nenhuma escola deste conjunto a assinalou. Já no grupo inferior, esta disciplina ocasionou a repetência em 10% das escolas. Geografia e História não foram citados por nenhuma instituição.

A maioria dos diretores acreditava que a avaliação da aprendizagem do aluno de 8ª série era importante para fornecer subsídios para um re-planejamento curricular: cerca de 70% deles, sobretudo no grupo de desempenho mais elevado (79% deles). A segunda tendência observada foi considerar a avaliação como procedimento para aprovar ou reprovar alunos, resposta que foi assinalada por 13% das unidades escolares. Cabe ressaltar, no entanto, que o entendimento das respostas fornecidas a este quesito foi um pouco prejudicado pela construção das alternativas.

As avaliações formais dos alunos de 8ª série eram constantes em somente 10% das escolas, entendendo-se por isto avaliações diárias ou semanais empregadas, respectivamente, por 2% e 8% do total das unidades escolares. Nota-se que a distribuição de procedimentos deste tipo foi semelhante em ambos os grupos, sendo realizados por cerca de 10% das escolas de cada grupo. A maior parte das unidades escolares realizava avaliações regulares, com periodicidade mensal - 50% delas. Na comparação entre os grupos, percebe-se que uma maior proporção de escolas do grupo inferior adotava esta prática: 62% das escolas de desempenho mais defasado *versus* 37% dos estabelecimentos de rendimento mais elevado. Avaliações esporádicas, bimestrais (38%) ou semestrais (2%), ocorriam em 40% das instituições pesquisadas, ainda que estas últimas fossem praticadas em somente uma escola, inserida no grupo inferior noturno. As avaliações bimestrais eram adotadas por 53% das escolas do grupo superior, notadamente no período diurno. No grupo inferior este procedimento envolvia 24% de suas unidades.

A prova era o instrumento de avaliação do aproveitamento do conteúdo curricular para cerca de 43% das escolas da amostra. Era também este o instrumento mais utilizado pelo grupo de escolas de desempenho superior - 63% delas o adotavam, enquanto no grupo inferior o emprego deste recurso como meio único de avaliar era procedimento realizado por somente 24% das escolas. As demais unidades (43%) avaliavam os alunos através de uma combinação de instrumentos, como trabalhos individuais e em grupo, observação da participação do aluno em tarefas executadas em sala de aula e em casa, sobretudo no grupo inferior (52% delas).

O espaçamento entre as reuniões pedagógicas realizadas com os professores de 8ª série era bastante longo na maioria das unidades estudadas. Em 40% delas elas ocorriam somente ao final de cada bimestre, ao passo que em 50% só havia reunião se houvesse necessidade, ou seja, não fazia parte do planejamento escolar encontros, reuniões com o intuito de discutir a prática pedagógica. Isto é verdadeiro tanto para as escolas do grupo inferior quanto do grupo superior, em oposição à expectativa de que as segundas realizariam estas práticas de forma mais constante. Ao contrário, somente no grupo inferior encontrava-se escolas onde estas reuniões eram mensais (19% delas). Nenhuma unidade de ensino apontou reuniões pedagógicas semanais ou quinzenais.

Metade das escolas pesquisadas não contava com recursos didáticos, sobretudo no grupo inferior, onde 62% das unidades estavam nesta situação. No grupo superior, 37% dos estabelecimentos estavam em posição semelhante. Somente 10% do total de unidades possuíam recursos didáticos suficientes para sua prática pedagógica, distribuição equivalente àquelas verificadas intra-grupo, superior e inferior. Estranhamente a maior parte dessas unidades com recursos didáticos disse não fazer uso destes facilitadores (8%). Cerca de 43% das escolas asseguravam utilizar material didático mas grande parcela delas informou que estes eram limitados; percebe-se, esta situação foi mais freqüente nas escolas de alto desempenho (53% das escolas do grupo superior), enquanto dentro do grupo inferior as escolas com material limitado mas bastante usados somaram somente 29%. Conclui-se, portanto, que as escolas do grupo superior dispunham e buscavam o apoio destes materiais na sua prática pedagógica, ainda

que fossem escassos e insuficientes para suprir as necessidades da prática docente. Já as escolas do grupo inferior raramente contavam com este recurso e, quando ele existia, era limitado mas utilizado.

As escolas procuravam envolver os pais dos alunos realizando reuniões periodicamente (40% delas). No grupo superior os dados sugerem que o envolvimento com os pais estava claramente relacionado a notificações sobre o comportamento e desempenho de seus filhos na escola, apontado por 32% dos diretores deste grupo de desempenho. A combinação de práticas variadas, como realização de reuniões pedagógicas e notificações diversas à família a respeito do aluno - sobre comportamento, ausência ou desempenho - é realizada por 40% das unidades escolares pesquisadas, indicando uma incidência ligeiramente maior deste procedimento em escolas do grupo inferior (43% delas).

A troca de informações com a comunidade se dava, predominantemente, através do colegiado ou dos próprios alunos em cerca de 30% das escolas integrantes do estudo. Foi expressiva também a quantidade de estabelecimentos (23%) que promoviam reuniões e outras atividades para discussão de questões de interesse recíproco, sendo este comportamento mais acentuado nas escolas do grupo superior (32% delas). Aceitar críticas e sugestões era a tônica da relação escola/comunidade em somente 5% das unidades escolares, ressaltando-se que todos estes casos estavam inseridos no grupo de desempenho mais elevado. A grande tendência observada, entretanto, era que as escolas utilizassem dois ou mais destes procedimentos na busca de maior integração com a comunidade, visto ter sido apontado por 43% do total de escolas. Nota-se que, tanto no grupo superior como no inferior, usar várias formas de envolvimento com a comunidade era relativamente freqüente, sobretudo neste último, sendo os percentuais intra-grupos, respectivamente, iguais a 32% e 52%.

A promoção de atividades de lazer era comumente utilizada para favorecer a integração dos alunos na escola, já que 32% dos diretores indicaram a realização de jogos como principal meio de atingir este objetivo. Esta foi a principal opção na maior parte das escolas do grupo superior, atingindo 53% delas. Outra prática relevante era a ocorrência de atividades de cunho cultural, como

palestras e debates, presente em 30% dos estabelecimentos pesquisados. Cerca de 35% das escolas indicaram, entretanto, combinar atividades culturais e de lazer para maior envolvimento dos alunos. A proporção destes casos foi mais elevada nas escolas do grupo inferior - 43% delas -, pois no superior a quantidade de escolas que realizavam este procedimento equivaleu a 26% delas. As excursões de caráter educativo ou lazer não foram apontadas como procedimento principal isolado por nenhuma unidade escolar.

Para 60% dos estabelecimentos investigados as mudanças no corpo docente eram inexpressivas, sobretudo para as de desempenho mais elevado, onde 74% das escolas afirmaram estar nesta condição. No grupo inferior as unidades com situação semelhante somaram 48%. Percebe-se que neste último grupo havia uma quantidade considerável de escolas com poucos professores efetivos: 24% delas. Dentro do grupo superior estas ocorrências não ultrapassaram 11% e, para o total de instituições estudadas, este problema ocorreu em 18% dos casos. Há ainda os diretores que responsabilizaram a associação de vários fatores pelas mudanças no corpo docente, unindo aqueles acima citados com outros, como a localização da escola em região muito carente e/ou de difícil acesso e a falta de condições físicas e de recursos pedagógicos.

Pouco mais da metade das escolas contava com uma biblioteca, especificamente 58% delas. Este recurso tinha maior presença no grupo de desempenho mais defasado, sendo notificado por 62% de seus diretores; dentre estes estabelecimentos, 14% possuíam bibliotecas de médio porte para consulta do corpo docente e discente e 48% dispunham de poucos volumes, usualmente livros instrucionais. No grupo superior, a proporção de escolas com biblioteca chegava a 53%, mas em 37% delas o número de livros era bastante reduzido, constituindo-se basicamente de livros didáticos, enquanto 16% das bibliotecas restantes tinham um acervo de médio porte, utilizado por alunos e professores.

O número de escolas que avaliava como efetivamente positiva a ação da Delegacia de Ensino foi pequeno, equivalendo a 13% da amostra. Há maior proporção de escolas do grupo inferior (19% delas) que consideravam a ação da Delegacia eficaz, condição reiterada por somente 5% das escolas do grupo superior. Mais da metade das

unidades pesquisadas (57%) consideravam que a Delegacia cumpre seu papel apenas parcialmente, prestando orientações, porém não em tempo hábil (30%) ou restringindo-se a aspectos meramente burocráticos (27%). Este último argumento predominou no grupo superior, visto caracterizar a avaliação do desempenho deste órgão em 47% de suas escolas. No grupo inferior, a proporção de escolas que julgaram a atuação da Delegacia de regular para boa foi de 70%, enquanto o montante de estabelecimentos com as mesmas características no grupo superior era ligeiramente mais alto, equivalente a 79% de suas unidades. As avaliações que caracterizavam uma atuação bastante comprometida das Delegacias de Ensino eram mais numerosas no grupo inferior, onde 38% das escolas consideram que estes órgãos não cumpriam seu papel, sobretudo por desconhecerem a realidade das escolas (29% das afirmativas). Escolas do grupo superior com opinião semelhante somaram 30%, sendo este último argumento apontado por 22% delas. Nos dois grupos de desempenho as críticas eram mais severas no período noturno.

A atuação da Secretaria de Ensino da Educação foi avaliada positivamente por 32,5% das unidades escolares, sendo que 17,5% delas acreditavam que a SEE vem desempenhando efetivamente seu papel, promovendo mudanças eficazes no contexto escolar. Cerca de 15% argumentaram que a proposta educativa apresentada pela Secretaria vai de encontro aos interesses da escola, porque descentraliza a administração de pessoal e de recursos financeiros. Esta última medida pareceu atingir maior proporção de escolas do grupo superior, tendo em vista que 21% de seus diretores a destacaram, contra somente 10% de escolas do grupo inferior. Esta hipótese é parcialmente confirmada quando se observa a porcentagem de escolas que acreditavam ser válida a proposta educacional da SEE, mas cujas necessidades locais ainda não foram atendidas: um total de 62,5% dos estabelecimentos pesquisados, mais especificamente 68% de unidades do grupo inferior e 58% das do grupo superior. Críticas severas à SEE foram colocadas por 5% dos diretores, que consideravam inviável a proposta educacional implantada, visto que transfere para as escolas toda a responsabilidade da melhoria de ensino. Esta posição, além de inexpressiva, foi constatada somente por uma escola em cada um dos grupos, ambas do período noturno.

Com relação ao ensino de Português para alunos de 8ª série, observa-se que quase a totalidade das escolas adotava o programa instituído pela Secretaria de Educação para esta disciplina: 95% do total das escolas, chegando a 100% nas escolas de melhor desempenho. A grande maioria (68%), porém, reconhecia que era preciso fazer adaptações do programa às necessidades da escola. Este procedimento ocorreu em pelo menos 74% das unidades com melhor desempenho e em 62% daquelas cujos alunos tinha um aproveitamento mais defasado. Efetivamente, somente 5% das escolas consideraram que o programa podia ser aplicado integralmente por se adaptar às necessidades e à realidade da escola. Nota-se, ainda, que 22% dos estabelecimentos pesquisados utilizavam tal guia curricular por desconhecerem outro melhor, porcentagem que se repetiu intra-grupos. Cerca de 10% das escolas do grupo inferior não adotavam o programa de Português da SEE, sendo que 5% afirmaram desconhecer este instrumento.

Segundo o diagnóstico proferido pelos diretores e professores, as dificuldades mais sérias entre os alunos, em Português, situavam-se no âmbito da linguagem escrita, sobretudo no que diz respeito à ortografia. Estes problemas foram apontados por 63% das unidades escolares e mostraram-se mais acentuados entre estabelecimentos com alunos de baixo aproveitamento escolar (67% deles). Além disso, houve maior proporção destas afirmações nas escolas de período noturno, em ambos os grupos. A comunicação oral representou empecilho em 10% das escolas, distribuição semelhante à observada intra-grupos. A compreensão de leitura ofereceu obstáculo para parte considerável dos estudantes investigados, pois cerca de 27% do total de diretores apontaram este fator como problemático. Esta habilidade foi deficitária em 32% dos estabelecimentos do grupo superior e em 24% daqueles inseridos no grupo inferior.

A prática pedagógica nesta disciplina pareceu ser caracterizada por aulas expositivas associadas a aulas com a participação efetiva dos alunos, situação apontada por 60% dos diretores entrevistados. Na análise intra-grupos percebeu-se que a proporção deste procedimento oscilava entre 58% e 60% nos dois grupos. Poucos foram os estabelecimentos cujos professores de Português tinham preferência por aulas expositivas: somente 12% deles. Os dados sugerem que esta

prática era mais relevante nas escolas do grupo superior, já que as escolhas por esta resposta somaram 21% neste grupo. No grupo inferior, somente em 5% das escolas houve predominância de aulas expositivas; em contrapartida, neste mesmo conjunto de alunos, observa-se que 19% dos professores davam preferência a aulas participativas, que estimulassem a comunicação oral.

A solicitação de elaboração de redação aos alunos era freqüente em somente 30% dos estabelecimentos pesquisados, dentre os quais esta tarefa era, em geral, cumprida semanalmente. Nas escolas do grupo inferior esta exigência era maior do que a observada no conjunto com melhor desempenho: enquanto 38% das escolas do grupo inferior requisitavam pelo menos uma redação por semana, no grupo superior somente 21% das escolas faziam esta exigência. A maior parte das unidades da amostra (68%) solicitava redações com espaços maiores, de quinze em quinze dias ou uma vez por mês. A tendência dominante, entretanto, era a elaboração de redação quinzenalmente, em ambos os grupos de desempenho.

Vale também descrever que o programa de Matemática da Secretaria de Estado da Educação era adotado com adaptações pela grande maioria das escolas de ambos os grupos, ainda que no grupo superior 11% das unidades de ensino não o conhecessem. Sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos ao ingressarem na 8ª série, 47% dos diretores de escolas do grupo superior acreditavam que o problema estava no desenvolvimento do raciocínio lógico, enquanto 52% daqueles lotados nas instituições de menor desempenho opinaram que as dificuldades eram generalizadas, abrangendo, além da precariedade do raciocínio lógico, problemas na assimilação de conceitos e relações matemáticas, compreensão dos conteúdos ministrados e aplicação de conhecimentos em situações novas.

A grande maioria das unidades de ensino investigadas adotavam o programa de História da SEE, ainda que com adaptações. Uma ligeira tendência observada foi de que 14% das escolas do grupo de maior desempenho não conheciam este documento. Os obstáculos nesta disciplina para os alunos ingressantes na 8ª série do grupo superior centravam-se, principalmente, em estabelecer relação entre causa e consequência de fatos históricos (42% deles) e compreender o caráter global do processo histórico (26% deles). Já com respeito ao

conjunto de escolas com rendimento mais deficitário, os maiores problemas referiam-se a relacionar o processo histórico brasileiro com o mundial (24% deles) e perceber que a História é feita pelos homens em sua prática diária (33% deles).

O programa de Geografia era adotado pela maior parte dos estabelecimentos pesquisados, embora sofressem modificações. Cerca de 10% das escolas do grupo inferior disseram desconhecer este documento. A dificuldade mais apontada para os ingressantes da 8ª série nesta disciplina foi estabelecer relações entre os fatos históricos e as transformações de natureza geográfica deles decorrentes, apontada por 63% dos diretores do grupo superior e 33% daqueles inseridos no grupo inferior. Houve, ainda, algum problema em memorizar os nomes dos países, das cidades e dos acidentes geográficos, sobretudo entre os alunos de menor rendimento, e interpretar dados e informações dispostos em tabelas e gráficos. É interessante notar que este último problema foi mais acentuado entre crianças do grupo inferior.

O programa de Ciências da SEE, assim como os demais, tendeu a ser adotado com adaptações por grande parte das unidades de ensino (55% delas), sobretudo no grupo superior. No inferior, ainda que a tendência fosse semelhante, cerca de 14% das escolas inseridas neste grupo disseram desconhecer o programa. Observa-se que, em ambos os grupos, a principal dificuldade para os alunos ingressantes na 8ª série estava em perceber o dinamismo existente nos sistemas físicos, químicos e biológicos, seguida pelos problemas de memorização de nomes e termos científicos.

### ***3.3 Caracterização dos alunos***

O número total de alunos das escolas pesquisadas que responderam ao Questionário do Aluno era igual a 428, ainda que somente 425 apresentassem nota na prova de Redação. Este primeiro total foi utilizado para delinear a caracterização dos alunos, para que informações não fossem perdidas. Os dados sobre a distribuição por sexo indicam que cerca de 56% eram do sexo feminino e 44% do sexo masculino, proporção semelhante às observadas intra-grupos, ainda que no grupo superior o sexo feminino estivesse ligeiramente mais

representado (60%), visto que no grupo inferior as meninas somavam 54% dos integrantes deste conjunto de alunos.

Do total de estudantes investigados, 40% estavam dentro da faixa de escolaridade - até 15 anos-, sobretudo no grupo de desempenho superior (44% deles); no grupo inferior estes alunos somavam 37%. A proporção de alunos em faixa de escolaridade adequada à 8ª série era muito maior no período diurno, sugerindo que mais alunos do noturno já passaram pela repetência ou, ainda, pelo abandono temporário dos estudos. Alunos com menos de 14 anos totalizaram somente 2% do total de estudantes, ao passo que entre 14 e 15 anos o total foi de 38%. Dos 60% de adolescentes que estavam fora da faixa de escolaridade esperada, 31% tinham entre 16 e 17 anos, sugerindo um atraso "leve", isto é, que estes alunos entraram no sistema educacional um pouco depois da idade esperada, ou que sofreram alguma repetência ao longo do 1º grau, ou ainda que abandonaram os estudos por um período curto de tempo. Os educandos com idade entre 18 anos ou mais representaram 29% do total de investigados, estudavam predominantemente no noturno e apresentavam-se em proporção um pouco mais acentuada no grupo de rendimento inferior (30% deles). Observa-se, ainda, que somente 9% do conjunto total de estudantes tinham 20 anos ou mais.

Questionados sobre seus irmãos, 45% dos indivíduos informaram que o número de irmãos era igual a cinco ou mais, indicando que quase a metade dos alunos estava inserida em famílias numerosas. Aqueles cujo número de irmãos estava entre 3 e 4 representaram 30%. Ou seja, somente 25% dos estudantes tinham uma família considerada pequena ou média, com até três filhos. Na análise intra-grupos percebe-se que a distribuição seguiu a mesma tendência observada no grupo em geral, ressaltando-se que os alunos do noturno, sobretudo aqueles inseridos no grupo inferior, tinham muitos irmãos. Percebe-se, também, que grande parte dos alunos do grupo de melhor desempenho que estudavam de dia provinham de família com até três filhos.

A escolaridade dos pais dos alunos era baixa, sendo que 31% não tinham nenhum ano de estudo. Outros 58% possuíam o 1º grau - completo ou incompleto - e somente 10% alcançaram o 2º grau - técnico ou não, completo ou incompleto. A porcentagem de pais com

curso superior - completo ou não - é inexpressiva: somente 4% deles. As tendências observadas intra-grupo é que os pais de alunos do grupo inferior tinham escolaridade mais baixa: a proporção de pais sem estudo é de 39% neste grupo, contra somente 19% dos pais de alunos na mesma condição no grupo superior. A maior parte dos pais do grupo superior tinha apenas o 1º grau (69% deles), estando nesta faixa 72% dos pais de alunos do noturno deste conjunto de alunos. Os pais dos alunos de maior rendimento com escolaridade equivalente ao 2º grau somaram 7%, enquanto aqueles com curso superior totalizaram 4%. Dentro deste grupo, a escolaridade dos pais de alunos do turno diurno foi maior. No grupo inferior, metade dos pais chegou ao 1º grau, com uma proporção um pouco mais elevada de casos no diurno. A ocorrência de pais com 2º grau foi menor do que aquela verificada no outro grupo de desempenho, ficando em 7%, enquanto os pais com curso superior somaram 4%. Nota-se, novamente, que os pais de alunos do grupo inferior que cursavam a 8ª série diurna tinham maior escolaridade do que seus pares estudantes do noturno.

A escolaridade das mães dos alunos investigados era maior do que a dos pais. Somente 23% delas não tinham nenhum estudo, sobretudo no grupo de desempenho inferior. A proporção de mães com 1º grau era de 58%, com uma frequência percentual maior no grupo superior. Verifica-se, também, que 11% delas chegaram ao 2º grau, a maioria em curso de habilitação geral, visto que a incidência de cursos técnicos não chegou a 2%. Somente 7% delas tinham curso superior, completo ou não. As tendências observadas são semelhantes ao que foi constatado sobre a escolaridade dos pais: houve maior escolaridade das mães de estudantes do grupo superior. Na análise por turno, percebe-se que as mães de alunos do período diurno eram mais escolarizadas. Para os dois grupos de desempenho, a proporção de mães com escolaridade de 2º grau ou superior era maior do que aquela verificada entre os pais de alunos.

Como era de se esperar, pelas características dos municípios avaliados, 56% dos pais trabalhavam em empresas ou atividades agrícolas, sobretudo os pais dos alunos do grupo de pior desempenho, onde 61% dos pais inseriam-se nesta condição, já que a proporção de pais dos alunos de grupo superior que estavam neste ramo de atividade girou em torno de 50%. Poucos eram os profissionais liberais (10%),

os quais em sua maioria tinham formação técnica. Cerca de 20% trabalhavam em empresas industriais, comerciais ou bancárias e, dado que a maioria só tinha o 1º grau, deviam ocupar posições de baixo escalão. O montante de pais que trabalhava na administração pública representou 10% e provavelmente estavam em posições de menor exigência educacional. Os raros pais com curso superior trabalhavam em empresas privadas ou no ramo agrícola.

A quantidade de alunos que nunca trabalhou equivaleu a 42% do total de sujeitos investigados e foi um pouco superior no grupo de desempenho mais deficitário. Começaram a trabalhar na faixa de escolaridade anterior ou equivalente à da 8ª série cerca de 51%, sugerindo que esta é a época predominante em que tal população entra para o mercado de trabalho, sobretudo os estudantes do noturno. Cabe ressaltar, ainda, que cerca de 38% do total de alunos disseram ter começado a trabalhar com menos de 14 anos.

Questionados sobre o número de horas de trabalho semanal, 48% disseram não trabalhar. Se 42% nunca trabalharam, então 6% dos alunos encontravam-se desempregados no momento. Observa-se que a distribuição de alunos que trabalhavam até 20 horas semanais era equivalente àquela relativa aos alunos cujo número de horas de trabalho semanal estava acima de 20 horas: 26% em cada situação. Nota-se que no grupo superior a tendência era que o aluno trabalhasse mais horas - 21 ou mais -, enquanto no grupo inferior a maioria dos estudantes despndia entre 1 a 20 horas semanais de trabalho.

O ganho nestas atividades mostrou-se predominantemente baixo: 68% disseram não receber nenhuma remuneração. Outros 25% ganhavam 1 salário mínimo e 6% até 3 salários mínimos. Ao cruzarmos estes dados com a informação relativa ao número de horas trabalhadas, constatamos que 19% do total de alunos que disseram trabalhar não tinham renda, ou seja, não recebiam salário. Esta situação é um pouco mais acentuada entre alunos do noturno e entre aqueles inseridos no grupo inferior. É possível que haja inconsistência nos dados, mas é bastante provável que esta constatação seja verdadeira, pois sabe-se que, nesta região o trabalho artesanal em família é comum. Caberia, entretanto, maiores investigações.

Dentre os hábitos culturais pesquisados, encontra-se o número de horas diárias que o aluno despndia com a televisão em dia de

aula. A maioria (53%) dizia assistir entre 1 e 2 horas por dia, sobretudo os do grupo superior. Gastar mais de duas horas na frente da televisão era hábito realizado por 28% dos estudantes, sobretudo os do grupo inferior. Dezenove por cento dos estudantes afirmaram não assistir televisão em dia de aula, porcentagem equivalente à distribuição intra-grupos desta condição. Percebe-se uma certa tendência onde alunos do grupo inferior assistiam televisão por mais horas, ressaltando-se que os estudantes do período diurno de ambos os grupos eram aqueles que passavam mais horas dedicando-se a esta atividade.

O número de livros na residência dos estudantes da amostra não ultrapassava 24 em 78% dos casos. Nota-se que esta condição era mais acentuada entre sujeitos do grupo inferior - 83% deles -, pois no grupo superior estes representaram 72%. Os lares cujo número de livros estava entre 25 e 100 equívalem a 19% do total de estudantes, enquanto aqueles com mais de 100 livros têm uma incidência inexpressiva: somente 3%. Percebe-se uma tendência em que os alunos com melhor rendimento dispunham de maior número de volumes em casa, sobretudo os de período diurno. Mesmo assim, há de se considerar que o hábito de leitura de livros não pareceu freqüente nesta população.

Quase a totalidade dos alunos sempre estudou ou estudou a maior parte do tempo em escola pública: 90%, não sendo este um elemento discriminativo entre os dois grupos de rendimento.

Cerca de 13% dos estudantes afirmaram não ter lição de casa. Esta condição era mais acentuada entre sujeitos do grupo inferior. Este fator não parece ser altamente discriminativo entre os grupos de desempenho. Nota-se que 68% dos estudantes gastavam entre meia e duas horas diárias realizando lição de casa, proporção semelhante à aferida intra-grupos. Mais de duas horas gastavam 19% dos alunos, sendo que no grupo superior este montante foi um pouco superior (24% deles) ao verificado no grupo de desempenho inferior (16% deles).

As expectativas dos alunos sobre seu futuro, após a conclusão do 1º grau, eram de poder conciliar trabalho e estudo, visto que 80% assinalaram esta opção. Esta expectativa era mais forte no grupo inferior, onde 83% dos estudantes evidenciavam este desejo. No grupo

superior, encontravam-se 75% dos alunos com a mesma pretensão. Neste último grupo, cerca de 20% dos entrevistados, especialmente aqueles que estudavam durante o dia, ansiavam poder continuar apenas estudando, *versus* 12% dos estudantes de grupo inferior nesta mesma condição. Deixar de estudar para somente trabalhar foi posição pouco assumida, já que somente 5% do total de alunos gostariam de fazê-lo.

Efetivamente, somente 56% dos declarantes acreditavam ter vaga garantida no 2º grau em escola pública, dos quais 39% em rede estadual. Dependiam de seleção para conseguir vaga no 2º grau por volta de 14% dos alunos, sobretudo aqueles que estavam no grupo de maior rendimento. A falta de vagas em escolas públicas, próximas ou não à residência do aluno atingia 30% dos estudantes pesquisados. Nota-se que esta última condição era mais crítica no grupo de rendimento inferior, onde encontravam-se 35% destas afirmativas, destacando-se, ainda, que esta situação era mais penosa para os alunos que estudavam à noite.

O tipo de curso de ensino médio mais desejado era o profissionalizante, sobretudo o de formação para técnico na área de serviços, como contabilidade e secretariado, aspiração que atinge 43% dos entrevistados, igualmente distribuídos pelos grupos. Cursar o 2º grau não profissionalizante foi opção mais freqüente entre alunos do grupo superior - 19% deles - do que entre os do grupo inferior - 7% deles. Vários alunos do grupo inferior esperavam cursar habilitação magistério de 1ª a 4ª série (26% deles), enquanto somente 16% daqueles inseridos no grupo de maior rendimento tinham esta expectativa. No grupo superior observa-se, também que 14% dos estudantes gostariam de fazer um curso de 2º grau que formasse para técnico na área industrial (mecânica, eletrotécnica, etc), desejo que atingia somente 8% dos declarantes do grupo inferior. Olhando estes dados por sexo, percebe-se que entre as meninas o desejo era estudar em curso de formação técnica em serviços (44% delas), de habilitação magistério (30% delas) e em cursos não profissionalizantes (15% delas). As demais distribuíam-se entre curso de formação em técnico industrial (5%) e agropecuário (5%). Já os meninos dividiram-se em opções mais variadas: 81% queriam fazer curso técnico, sendo 42% em serviços, 18% na área industrial e 21% na área agropecuária.

Restam ainda 10% que gostariam de se habilitar no Magistério e 9% que pretendiam fazer o 2º grau em curso não profissionalizante.

Quanto à percepção que os alunos tinham da disciplina de Português, a grande maioria (94%) acreditava ser um aprendizado importante para a vida em geral e para a obtenção de um emprego; entretanto, somente 46% avaliou ter um bom desempenho nesta disciplina. É interessante notar que os estudantes inseridos no grupo superior de desempenho demonstraram reconhecer suas habilidades nesta disciplina, enquanto os do grupo inferior disseram não saber avaliar seu desempenho.

O percentual de alunos com aulas diárias de Português era igual a 47%, enquanto aqueles cujas aulas desta disciplina eram bastante freqüentes mas não diárias somaram 47%. As atividades de leitura de livros, jornais, revistas e outros textos não didáticos eram freqüentes para pelo menos 31% dos entrevistados. Atividades deste tipo ocorriam somente uma vez por semana para 35% dos estudantes, mas percebe-se que 34% dos alunos tinham pouquíssimas ou nenhuma oportunidade de lidar com estes materiais em sala de aula. Estes casos eram mais críticos dentre os indivíduos do grupo inferior, onde somaram 43%, em oposição aos do grupo superior, que totalizavam 23%. Estes dados, em geral, sugerem que os alunos do grupo inferior estavam inseridos em uma prática pedagógica menos estimulante do que aqueles que estavam no grupo superior, em Português.

Na avaliação dos alunos, expressar-se pela linguagem escrita, isto é, elaborar uma redação, constituía-se no problema mais sério na disciplina de Português, conforme 38% dos declarantes, com uma distribuição semelhante em ambos os grupos. Cerca de 22% dos alunos enfrentavam grande obstáculo para realizar interpretação de texto. Já aqueles cujo maior empecilho era a expressão oral somavam 16%. Uma dificuldade generalizada no uso da língua, isto é, na fala e na escrita, foi apontada por 18% dos estudantes. Somente 6% deles afirmaram não ter dificuldades em Português. A distribuição dos dados não permitiu uma diferenciação por grupo de desempenho.

Questionados sobre os problemas que enfrentavam ao elaborar uma redação, 60% dos respondentes afirmaram ter idéias, mas sentiam dificuldades para organizá-las. A falta de idéias para colocar no texto foi um problema que atingiu cerca de 11% dos alunos. Somente 3%

declararam não gostar de escrever, mesma proporção daqueles que informam não ter interesse pelos assuntos propostos. O percentual dos que negaram ter dificuldades na elaboração de redação girou em torno de 22%. Este indicador não permitiu uma diferenciação por grupos de desempenho.

Quando tinham dúvidas na disciplina de Português, 42% recorriam ao próprio professor da matéria, enquanto 27% pediam o auxílio de seus colegas e 5% aos seus familiares. Faziam uso de livros e de anotações de aula cerca de 24% dos estudantes entrevistados. Nota-se que este recurso era mais utilizado pelos alunos do grupo superior (31% deles) se comparados aos do grupo inferior (19% deles).

Cerca de 41% dos estudantes consideraram que memorizar fórmulas e regras era o maior impedimento para um bom desempenho em Matemática, afirmativa reiterada em maior proporção por alunos do grupo superior (44% deles). Compreender o conteúdo também representou obstáculo para 25% dos alunos. Os jovens do grupo superior afirmaram em maior proporção que encontravam problemas para fazer os exercícios desta disciplina. Cerca de 13% enfrentavam dificuldade para manter-se interessados na matéria, e 14% acreditavam não ter problemas nesta disciplina, sobretudo no grupo inferior.

Quando não se saíam bem na prova de Matemática, a maioria recorria ao professor, pedindo novas explicações (43%). Cerca de 32% faziam uso de suas anotações e refaziam as questões erradas, sendo ambas as tendências um pouco superiores no grupo de maior desempenho. Maior proporção de alunos do conjunto de menor rendimento tendiam a sentir-se derrotados e não tomavam providências (21% deles).

A opinião dos alunos a respeito de qual era a melhor maneira de aprender História dividia-se entre ouvir as explicações do professor (35%) e interpretar textos e discuti-los com o professor e colegas (37%), sendo a primeira tendência ligeiramente superior no grupo de maior desempenho e a segunda maior entre os de rendimento mais defasado. Nota-se que houve maior proporção de alunos do grupo superior que preferiam analisar documentos para aprender esta disciplina (5% deles).

Com relação à pergunta "*Como você se sente em relação à História?*", a maior parcela de respondentes indicou "*um interessado em obter conhecimentos gerais*": cerca de 75%. Mais alunos do grupo inferior se viam como um agente da História (13% deles), enquanto no grupo superior foram mais significativas as respostas que expressavam uma posição de mero expectador desta (9% deles). Em contrapartida, uma porcentagem um pouco superior de alunos do grupo de menor rendimento indicaram sentir-se elemento dispensável do processo histórico.

Cerca de 16% dos alunos com menor rendimento julgavam, entretanto, que a história do Brasil deveria ser abolida do programa de História. Do total de alunos, a maior parte pensava que o conteúdo desta disciplina devia ser ministrado partindo-se dos primeiros acontecimentos históricos, sobretudo os do grupo superior (52% deles). Os estudantes afirmaram, também, que era necessário relacionar o conteúdo desta disciplina à história mundial (20%).

No ensino da Geografia, os alunos acreditavam ser mais eficaz aprender discutindo com o professor e colegas (40%), sobretudo no grupo superior (43% deles). Também foi significativa a porcentagem de jovens que preferiam aprender esta disciplina através de aulas expositivas (30%), tendência esta um pouco mais acentuada entre estudantes do grupo inferior de desempenho.

O procedimento mais eficaz para o ensino de Geografia, na opinião dos alunos, era remeter os conteúdos às relações existentes entre o homem e a natureza (36%), opinião mais acentuada entre os do grupo inferior. No grupo superior houve significativa tendência a que os alunos acreditassem que abordar a divisão política dos diversos países e estados era procedimento útil no ensino desta matéria.

Sobre a aprendizagem de Ciências, constatou-se que a porcentagem de alunos que assistiam a filmes, vídeos ou programas de televisão na escola era um pouco mais elevada nas escolas do grupo superior, ainda que a frequência predominante destas atividades neste grupo fosse quinzenal (43% deles).

É interessante notar que no conjunto de estudantes com rendimento deficitário foi mais comum a opinião de que fatos e idéias sobre Ciências não podem ser questionados ou mudados (51% deles), ainda que este tipo de opinião fosse igualmente predominante no

grupo superior de desempenho. Neste último grupo, porém, houve maior porcentagem de estudantes que discordaram desta afirmativa (27% deles), se comparada ao índice verificado a respeito deste mesmo posicionamento no grupo inferior, correspondente a 23% .

#### **4. Desempenho em Redação: caracterização**

Após a caracterização das escolas e dos alunos de acordo com as informações levantadas através dos Questionários da Escola e do Aluno, investigou-se os resultados alcançados pelos estudantes na prova de Redação por grupo de desempenho. O número de Redações não correspondeu ao número de respondentes ao Questionário da Escola porque não foram localizadas as notas de três alunos nesta prova, constando somente o escore em Português.

A média encontrada para o grupo superior foi igual a 5,49, enquanto no grupo de desempenho mais deficitário este índice girou em torno de 2,95, somando 2,54 pontos a diferença entre a média dos dois conjuntos de alunos. Conforme pode-se constatar na Tabela 2, as médias dos alunos do período noturno em ambos os grupos de desempenho mostraram-se inferiores àquelas observadas no turno diurno. A análise das medianas demonstra que no grupo superior as notas tenderam ligeiramente para valores mais baixos, enquanto no grupo inferior ocorreu o inverso: houve certa tendência a notas mais altas.

**Tabela 2**  
**Estatísticas básicas da Prova de Redação por Grupo de Desempenho e Turno**

GRUPOS DE DESEMPENHO	ESTATÍSTICAS BÁSICAS DA PROVA DE REDAÇÃO					
	TURNOS	MÉDIA	DESVIO - PADRÃO	MEDIANA	MODA	Nº DE ALUNOS
INFERIOR	DIURNO	3,32	3,1	4	4	118
	NOTURNO	2,6	2,5	3	2	121
GRUPO INFERIOR TOTAL		2,95	2,81	3	4	239
SUPERIOR	DIURNO	6,38	6,06	6	(6 e 7)	45
	NOTURNO	5,21	5,07	5	5	141
GRUPO SUPERIOR TOTAL		5,49	5,32	5	5	186

É preciso ressaltar, ainda, que no grupo superior a menor nota encontrada foi 0 (zero) e a maior 10 (dez). No grupo de desempenho mais defasado, estes valores corresponderam, respectivamente, a 0 (zero) e 7 (sete).

Antes de expor a análise qualitativa do desempenho lingüístico dos alunos do Vale do Jequitinhonha é preciso esclarecer que nas escolas de rendimento superior existem alunos com notas em Redação muito baixas, assim como se encontram notas altas nos estabelecimentos de ensino caracterizados como do grupo inferior. A análise que segue visa a traçar um perfil dos problemas enfrentados pelos escritores objeto deste estudo.

Os temas propostos para a redação foram respeitados por praticamente todos os alunos. Há de se comentar, entretanto, que a solicitação para os alunos do período noturno não foi muito feliz - *"Fale das dificuldades que os alunos da escola noturna enfrentam na tentativa de conciliar trabalho e estudo"* - porque mostrou-se muito diretiva, acarretando pouca liberdade para o desenvolvimento das idéias nos textos. A maior parte dos estudantes fez comentários muito parecidos sobre os problemas enfrentados para conciliar trabalho e estudo, incluindo a indisciplina na sala de aula proveniente do cansaço e desânimo, a falta de preparo dos professores e a pobreza que atinge a região do Vale do Jequitinhonha. Tais comentários, entretanto, resumiam-se a citações das dificuldades, sem o desenvolvimento das idéias ou uma preocupação maior em envolver o leitor. Esta situação foi comum nos dois grupos de desempenho. Já o tema da redação sugerido aos alunos do diurno foi mais favorável - *"Você está concluindo o primeiro grau. Quais são seus planos e perspectivas para o futuro?"* -, porque deu mais oportunidade ao aluno de ser espontâneo, de escolher como abordar o tema. Mesmo assim, os estudantes desenvolveram redações de forma relativamente semelhante, falando sobre possibilidades de trabalho e curso de 2º grau pretendido. Não se encontrou nenhum texto mais promissor, seja nas proposição das idéias, seja no estilo de linguagem.

Percebeu-se que os alunos de ambos os grupos conseguiram desenvolver a trama argumentativa, ainda que no grupo inferior os problemas enfrentados na criação de uma conclusão fossem maiores. O desenvolvimento do tema foi, inclusive, bastante semelhante nos dois

conjuntos de alunos, evidenciando pouca criatividade, desenvolvimento mínimo dos argumentos, mesmo considerando a maior parte dos títulos escolhidos como adequados. Ocorre que os textos dos estudantes do grupo inferior tinham sérias dificuldades em aspectos básicos da linguagem escrita: erros de concordância verbal e nominal grosseiros, problemas de ortografia, pontuação inexistente, geralmente substituída por criação de um novo parágrafo, letra mal delineada, distribuição irregular do texto sobre a folha. Tais problemas, ainda que não inexistentes, mostraram-se bastante atenuados no grupo superior. O vocabulário não se revelou como elemento de distinção entre os dois grupos, caracterizando-se como bastante restrito de modo geral. A construção das frases foi sobretudo aditiva no grupo inferior, enquanto no superior houve mais incidência de períodos compostos. Tal fato não implica que os alunos do grupo de menor rendimento tenham sido mais redundantes ou muito repetitivos; apenas escreviam como falavam, mas como se já falassem de uma forma letrada.

Percebe-se, pela análise destes textos, que os estudantes inseridos no grupo inferior apresentavam defasagens advindas do início da escolarização, que não foram supridas ao longo do 1º grau. Demonstraram conhecimentos sobre a construção de um texto do tipo argumentativo, mas os problemas com as regras ortográficas e gramaticais impediu que os textos fossem considerados bons, ainda que fossem comunicáveis e inteligíveis ao leitor.

Notou-se que a grande maioria dos escritores fizeram um rascunho do texto. Este, porém, só se constituiu em um instrumento de ajuda para a reescrita entre alunos do grupo superior. Observou-se que, ao passar a limpo a redação, os estudantes deste grupo preocuparam-se em melhorar a estrutura das frases, acrescentaram elementos esclarecedores ao texto e corrigiram concordâncias verbo-nominais. Já no grupo inferior de desempenho o rascunho ou não tinha função, porque o aluno copiava exatamente o que havia elaborado num primeiro momento, ou pior, se atrapalhava e esquecia de copiar parte da frase ou do parágrafo do original, produzindo textos finais sem sentido. Infere-se, assim, que as práticas de letramento realizadas nas escolas do grupo inferior não propiciaram o desenvolvimento de habilidade metalingüística em seus alunos, pois estes estudantes não

mostraram compreender que o papel do rascunho é fazer o escritor pensar sobre a sua expressão escrita, tanto com relação à propriedade da colocação de suas idéias como no que diz respeito ao atendimento às regras gramaticais e ortográficas, possibilitando realizar modificações necessárias no texto.

Ao comparar rascunho e produção final ficou claro, também, que os alunos do grupo inferior de desempenho não adquiriram de maneira sólida o que Luria chamou de “*automatização da linguagem escrita*”, pois no rascunho escreviam determinadas palavras corretamente mas transcreviam para o texto final a mesma palavra com a grafia errada ou vice-versa. Este procedimento foi muito comum, quase corriqueiro. A ortografia efetivamente foi um fator fortemente discriminativo entre os dois grupos de desempenho. Seguem exemplos dos vários tipos de erro encontrados:

*pençar* (pensar) / *ganlhamos* (ganhamos) / *baicho* (baixo) / *viadultos* (viadutos) / *em por tante* (importante) / *dia á dia* (dia-a-dia) / *premeira* (primeira) / *auguma* (alguma) / *algunha* (alguma) / *compreencivos* (compreensivos) / *masisteriu* (magistério) / *intusiasmo* (entusiasmo) / *cervindo* (servindo) / *pesço* (peço) / *nuturno* (noturno) / *madioca* (mandioca) / *atrassado* (atrasado) / *servisso* (serviço) / *poblema* (problema) / *ão* (ao) / *esplicando* (explicando) / *dimais* (demais) / *cosigo* (consigo) / *emdiante* (em diante) / *limberdade* (liberdade) / *profição* (profissão) / *assistência* (assistência) / *compahias* (companhia).

O emprego de pronomes e conjunções também ofereceu obstáculo para os estudantes com menor rendimento, como por exemplo:

*“Mas porem não posso desistir.”*

*“(...) para mim aprender (...)”*

*“(...) os alunos se sentem dificuldades (...)”*

*“(...) sobre o ensino chego-me a uma conclusão (...)”*

Os problemas com concordância verbal e nominal também foram frequentes. Exemplos:

*“(...) trabalho junto com amigos fiel e leal.”*

*“(...) na escola deveria ter algumas coisa que possa levar a conhecimento.”*

*“moro a seis quilometro da escola”*

*“As pessoa que estuda e trabalha (...)”*

*“Os professores são ótimos explica quantas vezes voce pedir.”*

*“eu gostaria que todos estudasse”*

A grande maioria dos estudantes escreveu utilizando o presente do indicativo ou o pretérito perfeito simples. Houve dificuldades com o presente do subjuntivo, como na frase:

*“Embora nem todos alunos precisam trabalhar”*

As frases eram comumente aditivas, sobretudo no grupo de desempenho mais defasado, pois os estudantes do grupo superior arriscaram com maior frequência a construção de períodos compostos.

Observou-se a inadequação na utilização de certos termos, como também o uso de gírias e símbolos gráficos, como *ñ* (não) e *p/* (para), que não cabem em textos como os solicitados nas provas. Por exemplo:

*“Não podemos ficar sem estudar, Inclusive ao trabalho.”*

*“Hoje trampei o dia todo.”*

A pontuação ainda é conteúdo de pouco domínio dos estudantes de desempenho mais defasado. A estratégia é terminar a frase adicionando a conjunção *e* ou simplesmente começando um novo parágrafo. Cabe dizer, entretanto, que os alunos praticamente só utilizaram o ponto final e a vírgula. A maioria demonstrou saber usar letras maiúsculas, mas encontrou-se textos onde o autor interpunha a maiúscula nos lugares mais inesperados, como por exemplo:

*“(...) para ajudar a mãe fazer a Comida, arrumar a Casa.”*

*“Um dos grades Problemas das pessoas que estuda e trabalham enfrentam as seguintes dificuldades (...)”*

*“Alguns não Conseguem trabalhar e estudar ao mesmo tempo (...)”*

Os erros cometidos por estes estudantes são semelhantes àqueles verificados por Mendes (1994) em pesquisa sobre o desempenho em Redação dos alunos de 8ª série do 1º grau de toda a rede escolar mineira, os quais participaram do mesmo processo avaliativo que os estudantes integrantes deste estudo. Acrescenta-se, entretanto, que a análise aqui desenvolvida pôde, por contar com um número menor de textos para avaliação, aprofundar outras questões,

como a comparação entre o texto do rascunho e o texto final apresentado.

### ***5. Tendências observadas e resultados***

Das análises empreendidas, constatou-se as seguintes tendências relativas aos recursos humanos e materiais das unidades escolares, que podem explicar o melhor rendimento do grupo denominado superior. As escolas de rendimento superior tinham menos alunos na 8ª série, ainda que suas classes tendessem a ser mais numerosas do que as do grupo inferior de desempenho. As informações dão conta que a reprovação era menor no grupo superior, mas em compensação a evasão neste grupo era mais elevada do que a observada no grupo inferior. Estes dados apontam na direção de que estas unidades escolares eram mais seletivas do que as de menor rendimento em Redação, de forma que os piores alunos muito provavelmente já saíram da escola, como que numa "expulsão branca": sentindo-se fracassados, abandonaram os estudos, restando somente aqueles que se adequaram às práticas educativas vigentes.

Os professores do grupo superior eram mais habilitados na profissão do que os do grupo inferior. Além disso, neste primeiro grupo, os critérios de escolha de qual professor iria lecionar para as turmas de 8ª série atendiam mais a preferência dos docentes. No grupo inferior, dificilmente o professor escolhia a série com a qual iria trabalhar. A experiência profissional e a habilitação eram fatores igualmente mais preponderantes no grupo de rendimento elevado.

Foi entre as escolas de melhor desempenho, também, que as faltas de professores ocorriam em menor proporção e que as mudanças no corpo docente eram mais inexpressivas. Maior porcentagem de unidades de ensino do grupo superior dispunham de materiais didáticos, os quais, embora muitas vezes limitados, tinham grande uso na prática escolar. Para envolver os alunos, recorria-se à realização de jogos, na maior parte das escolas de grupo superior. Este procedimento provavelmente ia de encontro aos desejos e necessidades dos jovens nesta faixa etária.

No trato com a comunidade, os estabelecimentos de ensino do conjunto de melhor rendimento promoviam mais reuniões e outras

atividades para discussão de questões de interesse recíproco. Eram, também, estas escolas que tendiam a ter maior atendimento das Delegacias de Ensino, ainda que este não fosse o conteúdo. Já as unidades do grupo inferior eram as que mais desconheciam os programas curriculares da Secretaria de Estado da Educação nas diversas disciplinas, muito provavelmente porque o órgão que poderia fazer a ponte entre a escola e a SEE, que é a Delegacia de Ensino, não cumpria adequadamente seu papel.

O diagnóstico que os professores do grupo superior faziam das principais dificuldades dos ingressantes da 8ª série em Língua Portuguesa era que a redação e compreensão de leitura mostravam-se bastante defasadas nesta faixa de escolaridade, ao passo que os professores do grupo inferior indicavam preocupação maior com a ortografia. Esta postura dá indicação da visão de ensino que estes professores tinham: enquanto no grupo superior os docentes pareciam ter uma preocupação mais global com o desempenho lingüístico do aluno, os do grupo inferior estavam mais presos às regras ortográficas, fornecendo pistas de que a prática de ensino do segundo grupo poderia ser mais tradicional.

As redações tendiam a ser esporádicas no grupo superior, em geral quinzenal. Informações advindas do Questionário dos Alunos, entretanto, mostravam que, neste grupo, atividades como leitura de livros, jornais e revistas em aula de Português eram mais frequentes.

Todos estes aspectos referentes à prática educativa sugerem que as escolas do grupo de melhor rendimento tinham melhor infraestrutura, equipe escolar com uma postura científica de ensino mais apurada, entendendo-se por isto melhor preparação docente, possibilidade do professor lecionar para quem gosta, maior compromisso profissional e práticas educativas mais variadas, que possibilitaram a alunos com dificuldades maiores oportunidades de aprendizagem. Entretanto, tais escolas pareciam ser bastante seletivas, visto as informações sobre evasão e repetência.

Quanto aos alunos, constatou-se como características predominantes entre alunos do grupo de desempenho superior, que :

- havia ligeira tendência de que as meninas estivessem em maior número no grupo superior;

- no grupo superior maior proporção de alunos estava dentro da faixa de escolaridade esperada;
- havia certa tendência a que alunos do grupo superior procedessem de famílias menos numerosas;
- pais e mães do grupo superior tinham maior escolaridade;
- no grupo superior a tendência era que o aluno trabalhador gastava mais horas neste ofício, em geral em torno de 21 horas ou mais;
- alunos do grupo superior assistiam menos horas de televisão;
- jovens do grupo de melhor rendimento tinham mais livros em casa;
- alunos do grupo superior gastavam mais tempo fazendo lição de casa;
- estudantes do grupo superior tinham mais vaga garantida no 2º grau;
- alunos do grupo superior de desempenho demonstraram reconhecer suas habilidades, realizando avaliações mais positivas sobre seu desempenho em Português, enquanto no grupo inferior eles tendiam a colocar-se como indecisos;
- no grupo superior usava-se mais livros, jornais e revistas em aula de Português;
- alunos de grupo de melhor rendimento recorriam mais aos livros e a suas anotações quando tinham dúvidas em Português;
- a grande maioria dos estudantes do grupo superior tinha problemas em Matemática porque consideravam difícil ter de memorizar fórmulas e regras;
- quando não se saíam bem na prova de Matemática, alunos do grupo superior recorriam comumente ao professor, pedindo novas explicações, fazendo uso de suas anotações e refazendo as questões erradas. Já no conjunto de menor rendimento os estudantes tendiam a sentir-se derrotados e não tomavam providências;
- havia maior proporção de alunos do grupo superior que preferiam analisar documentos para aprender História, assim como ouvir as explicações do professor;
- muitos alunos do grupo superior acreditavam que o conteúdo de História deveria ser ministrado partindo-se dos primeiros acontecimentos históricos;

- estudantes do grupo superior demonstraram ter uma visão mais negativa de sua atuação como agente da História, se comparados às respostas do grupo inferior;
- no ensino da Geografia, os alunos de melhor desempenho acreditavam ser mais eficaz aprender discutindo com o professor e colegas;
- constatou-se que a porcentagem de alunos que assistiam a filme, vídeo ou programa de televisão na escola era um pouco mais elevada nas escolas do grupo superior,
- no conjunto de estudantes com melhor rendimento, mais alunos concordavam que fatos e idéias sobre Ciências podiam ser questionados ou mudados.

Percebe-se, em relação aos alunos, que os estudantes de desempenho superior tinham condições familiares, culturais e oportunidades educacionais mais favoráveis. Chama a atenção a maneira como tais alunos lidavam com suas dificuldades de aprendizagem: além de recorrerem ao professor e colegas, isto é, de procurar socializar suas dúvidas, eles tendiam a trilhar um caminho mais autônomo que era o de procurar soluções em seus livros e anotações. Isto sugere que, muito provavelmente, tais escolas têm sido mais eficazes em propiciar a seus estudantes maior habilidade para buscar e encontrar soluções independente daquelas que a escola pode proporcionar. Certamente este é o caminho para um ensino mais promissor.

Visando a verificação da efetiva influência de todas estas variáveis sobre o desempenho na prova de Redação, estimou-se o Qui-quadrado, com nível de significância de 0,05, para cada uma delas. Os resultados apontaram que têm efeito real sobre o desempenho em Redação, para este grupo de alunos investigados, as variáveis abaixo:

- *variáveis relativas às escolas:*
  - ⇒ Proporção de alunos de 8ª série na Escola
  - ⇒ Opinião sobre a atuação da Secretaria Estadual de Educação
  - ⇒ Diagnóstico das dificuldades dos alunos em Português
  - ⇒ Diagnóstico das dificuldades dos alunos em Matemática
  - ⇒ Diagnóstico das dificuldades dos alunos em História

- *variáveis relativas aos alunos:*
  - ⇒ Nível de instrução da mãe
  - ⇒ Renda mensal do aluno no trabalho
  - ⇒ Importância do aprendizado de Português
  - ⇒ Avaliação do aluno sobre seu desempenho em Português
  - ⇒ Como o aluno prefere aprender História
  - ⇒ Postura do aluno frente à História
  - ⇒ Opinião sobre fatos e idéias científicas

Unidades de ensino com menor número de alunos na 8ª série eram realmente mais eficientes; entretanto, como já foi dito, este indicador está mais relacionado à seletividade do alunado do que a uma prática pedagógica eficaz.

Escolas que viam a atuação da Secretaria de Educação mais positivamente tiveram melhor desempenho. Muito provavelmente isto se deve ao fato de a equipe escolar ver com bons olhos mudanças promovidas pela SEE, que, nos últimos anos, no Estado de Minas Gerais, têm sido freqüentes e integradas a várias ações visando melhoria do ensino público.

O diagnóstico empreendido pelos professores do grupo superior quando da entrada dos alunos na 8ª série eram adequados e promoviam a solução de tais problemas, indicando a importância deste procedimento para uma prática avaliativa do processo educativo. No grupo superior, os problemas mais comuns eram a elaboração de redação e compreensão de leitura. Este posicionamento já foi discutido, mas vale acrescentar que muito provavelmente era nestas áreas que o professor de escola de melhor desempenho dedicava seu maior trabalho. Se pensarmos que a maior preocupação do professor de escola de rendimento mais defasado eram as regras ortográficas, isto é, apenas um aspecto dentre tantos da linguagem escrita, fica mais compreensível porque o desempenho destes estudantes foi deficitário. Obviamente estas questões estão relacionadas ao referencial teórico que baseia a prática pedagógica destes professores.

Situação semelhante ocorreu quanto ao diagnóstico realizado pelos professores sobre as dificuldades dos alunos em Matemática, ao ingressarem na 8ª série do 1º grau. Os índices estatísticos mostraram

correlação entre o diagnóstico realizado pelos professores e o desempenho em Redação. Ou seja, como os professores das escolas de melhor desempenho indicaram em maior proporção que o problema estava em desenvolver raciocínio lógico, provavelmente ao longo da 8ª série estes docentes investiram mais arduamente no desenvolvimento desta habilidade nos alunos, a qual certamente é necessária para um bom desempenho lingüístico em texto dissertativo, como foi o caso desta prova de Redação.

Muito interessante foi perceber que os professores que diagnosticaram que o principal problema dos alunos em História, ao ingressarem na 8ª série, era estabelecer relação entre causa e consequência de fatos históricos tiveram alunos com maior rendimento. Novamente, este deve ter sido o foco da prática pedagógica desta disciplina ao longo do ano letivo e proporcionou resultados positivos para o desempenho na linguagem escrita destes jovens.

Todas estas variáveis, ainda que poucas perto do número de fatores elencados como facilitadores do desempenho em linguagem escrita, indicam sobretudo que o fenômeno da transdisciplinariedade, onde práticas pedagógicas multidisciplinares se intercomunicam e influenciam umas às outras, deve ser foco de preocupação das escolas que pretendem melhorar a qualidade de seu ensino. Em outras palavras, implica que a escola e seus professores precisam planejar e instituir procedimentos que possam promover conjuntamente o desenvolvimento de certas habilidades nos alunos.

Quanto às características dos estudantes que se mostraram estatisticamente significativas para um bom desempenho em Redação, podemos indicar, primeiramente, que alunos com escolaridade da mãe mais elevada tinham melhor desempenho em linguagem escrita. Este resultado é semelhante àquele aferido na pesquisa de Silva, Esposito e Davis denominada *"Avaliação do Processo de Inovações no Ciclo Básico e seu Impacto sobre o Ensino-aprendizagem na Região Metropolitana de São Paulo"*.

Verificou-se, também, que alunos que ganhavam salários mais altos tinham melhor desempenho em Redação. A opinião do aluno sobre a importância de aprender Português também foi relevante: quanto mais o aluno valorizava a aprendizagem desta disciplina,

melhor rendimento em Redação ele tinha. Resultado semelhante refere-se à auto-avaliação que o aluno fez de seu desempenho em Português: aqueles que se consideravam melhores nesta disciplina tiveram melhor desempenho em Redação.

A opinião do aluno sobre a melhor forma de aprender História mostrou-se relevante sobre o desempenho na produção textual. Alunos que preferiam aulas expositivas e análise de documentos como prática de ensino nesta disciplina tinham melhor rendimento. O interesse do aluno pelo processo histórico influenciou positivamente sobre o desempenho em Redação e, finalmente, estudantes que acreditavam ser possível questionar fatos e idéias científicas tinham melhor desempenho nesta prova.

Como se pode ver, volta a se repetir indícios da importância de uma prática pedagógica que vise a objetivos multidisciplinares. Interessante notar que História é uma disciplina onde os textos são fartamente utilizados e com certeza o professor que ministra esta matéria tem de investir em interpretação de texto. Por outro lado, o aprendizado de História pode propiciar postura mais crítica sobre os fatos e idéias científicas, se estimular a compreensão dos fatos históricos que marcaram muitos deles.

Em resumo, ainda que só se tenha provado a correlação efetiva de algumas variáveis no desempenho em Redação - sobretudo pelo modelo estatístico utilizado-, todos os pontos discutidos neste estudo indicam e reiteram que a aprendizagem é fruto de um conjunto de fatores que se influenciam mutuamente. Como nem todos os alunos podem dispor daquelas características familiares ou sociais que favorecem o aprendizado, resta à equipe escolar encontrar caminhos e práticas educativas que possibilitem a todos os estudantes desenvolverem-se nas habilidades esperadas para sua faixa de escolaridade.

Alguns comentários adicionais referem-se à prática de avaliações educacionais em redes de ensino. Tenho participado de processos semelhantes ao ocorrido em Minas Gerais e tenho consciência da dificuldade em se construir instrumentos de coleta de dados. A construção de questionários é sempre muito difícil porque o desejo é investigar infinitas facetas do contexto escolar e também da vida familiar e educacional dos alunos. A fim de não estressar aquele

que responde as questões, opta-se por diminuir o número de questões. Há também a questão da operacionalização dos dados, então limita-se o número de alternativas de respostas, que acabam por não traduzir todo o universo de possibilidades de explicações e caracterizações. É preço que se paga. Pode-se, entretanto, suprimir certos problemas, como os que enfrentei na análise das respostas dos alunos e diretores aos questionários: algumas alternativas diziam "um ou mais casos acima". Obviamente a maioria optava por respostas deste tipo, que se limitavam a uma generalização, impossibilitando maiores inferências, conforme relatei em alguns momentos deste trabalho. Sugiro novos formatos de questionários, onde o que se quer saber é perguntado diretamente e o respondente somente responde sim ou não. Tal procedimento ainda requer cuidado para não se misturar fatores distintos, como foi o caso das perguntas sobre a habilitação e experiência dos professores. Melhor seria perguntar um aspecto de cada vez. Além disso, já que existe o problema de se reduzir o número de perguntas para não cansar o entrevistado, não é preciso perguntar sempre as mesmas coisas, tendo em vista que vários estudos já comprovaram a correlação de alguns aspectos do contexto educacional e familiar no desempenho dos alunos.

Estas colocações não têm o intuito de desmerecer o trabalho realizado pela equipe de Minas Gerais, mas ao contrário, contribuir para o desenvolvimento e eficácia dos procedimentos adotados em avaliações posteriores. Agradeço especialmente à Professora Ana Lúcia Antunes, da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino da Secretaria da Educação de Minas Gerais, que me forneceu o material para estudo e mostrou-se sempre aberta a contribuições.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ana Lúcia Antunes. A prática educativa nas turmas de 8ª série do ensino fundamental de Minas Gerais: caracterização geral. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.9, p. 167-186, jan-jun 1994.
- Avaliação dos textos de alunos do ciclo básico de alfabetização de escolas públicas do estado de Minas Gerais: um exercício de análise**. Belo Horizonte: SEE (mimeo), 1994.

- FLETCHER, Philip R. A teoria da resposta ao item: medidas invariantes do desempenho escolar. **Ensaio**. Rio de Janeiro: vol. 1, jan-mar 1994.
- JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B.(org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LEVIN, Jack. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harbra, 1987.
- LURIA, A. R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MENDES, Maria Helena B. Expressão escrita dos alunos do Vale do Jequitinhonha: uma avaliação. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, n.8, p.81-108, jul-dez 1993.
- MENDES, Maria Helena B.; SANTOS, Maria da Glória A.; MALLET, Hélio. Os alunos da 8ª série do ensino fundamental em Minas Gerais: desempenho em redação (análise qualitativa). **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, n.9, p.75-100, jan-jul 1994.
- OSAKABE, Haqira. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. Helena (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.
- PASQUALI, Luiz. Medida psicométrica. In: PASQUALI, Luiz (org.). **Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento**. Brasília: INEP, 1996.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- ROJO, Roxane H. R. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, Angela B(org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

- SARTORI, Jerônimo. Avaliando a construção da atitude científica do educador a partir do desempenho pedagógico-didático. **Ensaio**. Rio de Janeiro: v.4, n.10, p.39-50, 1996.
- SILVA, R.; ESPÓSITO, Y.; DAVIS, C.L.. **Avaliação do processo de inovações no ciclo básico e seu impacto sobre o ensino-aprendizagem na região metropolitana de São Paulo**. Relatório de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1995.
- SOUZA, C.; FLETCHER, P. R.; ESPÓSITO, Y. et al. **Sistema nacional de avaliação da educação básica: SAEB 95. Relatório técnico da avaliação das proficiências em matemática e leitura no país e nos estados**. Brasília: MEC, 1996.
- SOUZA, Maria Alba de; SOUZA, Rosane M. C. A 8ª série nas escolas estaduais de Minas Gerais: organização, problemas e atuação da Secretaria da Educação. In: . **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, n.9, p.147-166, jan-jun 1994.
- VIANNA, Heraldo M.; ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba. Desenvolvimento de um programa de avaliação do sistema estadual de ensino: o exemplo de Minas Gerais. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, n.8, p.5-37, jul-dez 1993.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.