

**EFEITO-ESCOLA, PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E TUTORIA EDUCACIONAL
NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO**

TELMA APARECIDA LUCIANO ALVES

**EFEITO-ESCOLA, PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E TUTORIA EDUCACIONAL NA
APRENDIZAGEM DE ALUNOS: ESTUDO DE CASO**

TELMA APARECIDA LUCIANO ALVES

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto

370
A474e

Alves, Telma Aparecida Luciano.

Efeito-escola, participação familiar e tutoria educacional na aprendizagem de alunos: um estudo de caso / Telma Aparecida Luciano Alves. – Presidente Prudente, 2011.

274 p. :Il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2011.

Bibliografia

1. Escola – Participação familiar. 2. Tutoria educacional. 3. Produção textual. I. Título.

TELMA APARECIDA LUCIANO ALVES

**EFEITO-ESCOLA, PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E TUTORIA EDUCACIONAL NA
APRENDIZAGEM DE ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 13 de junho de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente

Prof.^a Dr.^a Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente

Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu querido esposo, José Antônio, por compreender e aceitar o meu caso de amor com o conhecimento.

Dedico também aos meus amados pais, Antônio e Lúcia, por proverem as condições necessárias para que eu me devotasse com exclusividade aos estudos e aos livros.

Dedico ainda a todos os educadores que, verdadeiramente, acreditam no poder libertador e transformador do seu trabalho e aos alunos, sementes de esperança, que me fazem prosseguir em busca de objetivos maiores.

AGRADECIMENTOS

Ao eterno e poderoso Deus pela força concedida nos momentos de dificuldade vivenciados ao longo desta pesquisa, por sua maravilhosa provisão ao enviar colunas de nuvens para me dar refrigério nos dias de trabalho árduo e colunas de fogo para iluminar a minha mente nos períodos de assustadora escuridão.

OUTROS AGRADECIMENTOS

À professora orientadora, Dr.^a Ana Luzia Videira Parisotto por sua atenção e confiança no meu trabalho.

Às professoras Dr.^a Helena Faria de Barros e Dr.^a Renata Junqueira de Souza pelas relevantes contribuições para esta pesquisa.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista pela generosa partilha de seus saberes, auxílio imprescindível a minha trajetória acadêmica.

A querida Ina, secretária da pós-graduação, por seus inestimáveis préstimos ao longo do curso.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pelo subsídio financeiro oferecido pelo Programa Bolsa Mestrado.

À direção, à coordenação e aos alunos da E.E. Rosa do Deserto pela oportunidade concedida.

A minha tia Ogilda por me sustentar com suas orações em todas as horas, especialmente naquelas mais angustiantes.

“Cada criatura é um rascunho a ser retocado sem cessar.”

Guimarães Rosa

RESUMO

Efeito-escola, participação familiar e tutoria educacional na aprendizagem de alunos: um estudo de caso

De acordo com o Relatório Pedagógico do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) 2007, um total de 23,8% dos estudantes da Rede Estadual de Ensino terminou a quarta série do ciclo I do ensino fundamental apresentando um nível abaixo do básico na prova de redação. Compreender a proposta de redação de modo a desenvolver o texto sobre o tema solicitado dentro do gênero indicado, demonstrar domínio na utilização dos recursos coesivos, registrar o texto de acordo com a norma gramatical são exemplos de algumas das dificuldades apresentadas pelo aluno ao escrever em sua língua materna. Considerando esses dados e tendo redações de alunos como material de análise, o objetivo geral desta pesquisa foi o de investigar como o efeito-escola, a participação familiar e a tutoria educacional afetaram o processo de construção da competência escritora dos estudantes. Os objetivos específicos foram: observar o efeito que a escola exerceu sobre os alunos ao longo de um período letivo no que se refere à produção textual; estabelecer relações entre a competência escritora dos educandos e a participação de sua família em seus estudos; proporcionar uma ação de acompanhamento intensivo com o grupo pesquisado e analisar os resultados. Este estudo foi realizado com um grupo de dezoito alunos dos 6º/7º anos do ensino fundamental de uma escola estadual localizada no município de Assis/SP, ao longo de 2009 e 2010. Trabalhou-se sob o enfoque da pesquisa qualitativa, utilizando o estudo de caso como categoria de pesquisa. A investigação envolveu os seguintes procedimentos: análise de textos dos educandos de acordo com critérios de correção do SARESP; aplicação de questionários com alunos e pais; realização de entrevistas com estudantes e coordenadora pedagógica; observação de registros da escola; atividade de tutoria educacional; análise e interpretação dos dados. Os principais resultados da pesquisa indicaram que, na comparação entre o desempenho apresentado pelos educandos em suas redações no início de 2009 e no início de 2010, houve uma tendência à manutenção do rendimento, embora tenha se verificado que quatro alunos obtiveram avanços; demonstraram também que os pais participam da vida escolar dos filhos por meio da frequência à Reunião de Pais e Mestres, da conversa com os professores e do diálogo em casa sobre os estudos e que, ainda que na prática essa participação seja fortemente afetada e limitada pelo capital social, econômico e cultural da família, existe uma relação positiva entre o envolvimento dos pais e o desempenho acadêmico dos filhos; apontaram ainda para o efeito benéfico do processo de tutoria educacional sobre o rendimento dos estudantes. Assim, concluiu-se que o aproveitamento dos educandos não é fruto apenas do efeito da escola, mas resultado de uma conjunção de fatores, dos quais se destaca a participação dos pais e/ou responsáveis, ressaltando que um programa de tutoria pode minimizar o impacto da ausência de acompanhamento escolar por parte da família.

Palavras-chave: Efeito-Escola. Participação Familiar. Tutoria Educacional. Produção Textual. Competência Escritora.

ABSTRACT

Effect-school, family involvement and educational mentoring on students learning: a case study

According to the Educational Report about the Educational Achievement Evaluation System of São Paulo (SARESP) 2007, a total of 23.8% of students in State Schools finished the fourth grade of elementary school by presenting a level below basic on the writing test. Understanding the essay in order to develop the text on the requested subject within the indicated genus, demonstrating mastery in the use of cohesive features, writing the text according to standard grammar are examples of some difficulties presented by the student at writing in his/her first language. Considering these data and with students' essays for analysis, the overall goal of this research was to investigate the relationship among three aspects which might affect the process of individual writing competence formation: the effect-school, family participation and educational tutoring. The specific objectives were to observe the effect that the school has on students over a school term regarding to text production, to establish relations between the writing competence and family participation, to provide an intensive follow-up action with the group researched and analyze the results. This study was conducted with a group of eighteen students from the 6th / 7th grades of elementary education at a state school in the city of Assis / SP, throughout 2009 and 2010. We worked with a focus on qualitative research using case study as research category. The research involved the following procedures: analysis of the students' writing according to SARESP correction criteria; questionnaires for students and parents, interviews with students and educational coordinator; observation of school records, educational tutoring activity; data analysis and interpretation. The main results indicated that, when comparing the performance shown by students in their texts in early 2009 and early 2010, there was a trend to maintain the performance, although it was reported that four students scored advances; they have also shown that parents participate in their children's school life through attendance at parent-teacher meetings, through the talking with teachers and dialogues at home about the studies, and that, although in practice, such participation is strongly affected and limited by the family cultural, economic and social capital, there is a positive relationship between parental involvement and their children's academic performance. The results have also shown the beneficial effect of the educational process of tutoring over the students' academic achievement. Thus, it was concluded that the students' performance is not only the result of the school effect, but the result of a combination of factors, among which the parents' participation, highlighting that a tutoring program can minimize the impact of the absence of family school support.

Keywords: Effect-School. Family Involvement. Educational tutoring. Text Production. Writing Competence.

LISTA DE SIGLAS

ADE	- Associação Internacional para Avaliação de Desempenho Educacional
CEAE/UFRJ	- Centro de Estudos de Avaliação Educacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro
CEI	- Coordenadoria de Ensino do Interior
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EEOR	- Relatório sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais/ <i>Equality of Educational Opportunity Report</i>
UA	- Estados Unidos da América
HTPC	- Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	- Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OCDE	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	- Programa Internacional para a Avaliação de Alunos/ <i>Programme for International Student Assessment</i>
PNAD	- Programa Nacional de Pesquisas Contínuas por Amostra de Domicílios
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	- Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	- Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

TABELA 01	- Critérios de cálculo de notas das redações	86
TABELA 02	- Níveis para classificar o desempenho em redação	86
TABELA 03	- Aluno 06: desempenho na primeira produção textual	91
TABELA 04	- Aluno 05: desempenho na primeira produção textual	93
TABELA 05	- Aluno 07: desempenho na primeira produção textual	96
TABELA 06	- Aluno 14: desempenho na segunda produção textual	100
TABELA 07	- Aluno 18: desempenho na segunda produção textual	103
TABELA 08	- Aluno 01: desempenho na segunda produção textual	106
TABELA 09	- Atividades dos alunos em um dia de suas vidas	136
TABELA 10	- Divisão dos alunos para a tutoria	139
TABELA 11	- Leituras recomendadas pela escola feitas pelos alunos	142
TABELA 12	- Leituras voluntárias feitas pelos alunos	143
TABELA 13	- Leituras feitas por iniciativa dos próprios alunos	143
TABELA 14	- Discurso dos pais sobre a escola e os estudos	144
TABELA 15	- Aluno 02: desempenho na terceira produção textual	152
TABELA 16	- Aluno 04: desempenho na terceira produção textual	154
TABELA 17	- Aluno 06: desempenho na terceira produção textual	156
TABELA 18	- Aluno 14: desempenho na terceira produção textual	158

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01	- Desempenho geral dos alunos na primeira produção de texto	88
GRÁFICO 02	- Desempenho individual dos alunos na primeira produção de texto	89
GRÁFICO 03	- Desempenho geral dos alunos na segunda produção de texto	99
GRÁFICO 04	- Desempenho individual dos alunos na segunda produção de texto	99
GRÁFICO 05	- Comparação do desempenho apresentado nas duas produções textuais	108
GRÁFICO 06	- Desempenho dos alunos após a análise das duas produções textuais	108
GRÁFICO 07	- Desempenhos 2009 x 2010	114
GRÁFICO 08	- Sexo dos alunos	116
GRÁFICO 09	- Idade dos alunos	116
GRÁFICO 10	- Cor da pele	117
GRÁFICO 11	- Tamanho da família	117
GRÁFICO 12	- Mora com os pais	117
GRÁFICO 13	- Renda familiar	118
GRÁFICO 14	- Situação de trabalho da mãe	119
GRÁFICO 15	- Situação de trabalho do pai	119
GRÁFICO 16	- Tipo de moradia	120
GRÁFICO 17	- Condições de moradia	120
GRÁFICO 18	- Bens de consumo	121
GRÁFICO 19	- Acesso ao lazer e à cultura	122
GRÁFICO 20	- Atividades de lazer	122
GRÁFICO 21	- Expectativas para o futuro	123
GRÁFICO 22	- Expectativas do que vai ocorrer no futuro	123
GRÁFICO 23	- Sexo e desempenho	124
GRÁFICO 24	- Início dos estudos, reprovos e assiduidade.	126
GRÁFICO 25	- Principais motivos de ausência às aulas	127
GRÁFICO 26	- Lição de casa e local para estudo	128

GRÁFICO 27	- Hábitos de estudo, sentimento de proteção e apreciação pela escola	128
GRÁFICO 28	- Gosto pela leitura e uso da biblioteca	129
GRÁFICO 29	- Publicações lidas pelos alunos	130
GRÁFICO 30	- Material de leitura em casa	130
GRÁFICO 31	- Responsável pelo acompanhamento da vida escolar dos alunos	132
GRÁFICO 32	- Perfil dos responsáveis pelo acompanhamento escolar dos alunos	132
GRÁFICO 33	- Situação de trabalho dos responsáveis	133
GRÁFICO 34	- Comparecimento às Reuniões de Pais e Mestres	134
GRÁFICO 35	- Relação entre a escolaridade dos responsáveis e o desempenho dos alunos	137
GRÁFICO 36	- Hábito de leitura dos responsáveis e desempenho dos alunos	138

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
2.1 A pesquisa Qualitativa.....	23
2.2 O estudo de Caso.....	26
2.3 O Local da Pesquisa.....	29
2.3.1 O contexto escolar.....	31
2.4 As Etapas da Pesquisa.....	32
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
3.1 O efeito-Escola.....	35
3.1.1 A origem das pesquisas sobre o efeito-escola.....	37
3.1.2 A escola não faz diferença.....	40
3.1.3 A reação.....	43
3.1.4 O que faz a diferença.....	49
3.2 Fatores Extraescolares: a Participação Familiar.....	53
3.3 Tutoria Educacional.....	63
3.3.1 O Programa “Reading Recovery”.....	69
3.3.2 Um exemplo de ação tutorial.....	71
3.4 Critérios de correção do SARESP.....	75
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	82
4.1 Produções Textuais.....	83
4.1.1 Análise das redações.....	84
4.1.1.1 Análise das redações do Grupo I.....	87
4.1.1.2 Análise das redações do Grupo II.....	97
4.1.1.3 Análise comparativa das redações dos Grupos I e II.....	107
4.2 Perfil dos aAunos.....	114
4.2.1 Aspectos socioeconômicos e culturais.....	115
4.2.2 Aspectos acadêmicos.....	126
4.3 Perfil dos Responsáveis pelo Acompanhamento Escolar.....	131
4.3.1 Formas de acompanhamento escolar.....	134
4.4 Tutoria Educacional.....	139
4.4.1 Entrevista.....	140
4.4.2 Atividades de incentivo à leitura.....	145
4.4.3 Reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem.....	146
4.4.4 Análise das produções textuais.....	150
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
6 REFERÊNCIAS.....	165
7 ANEXOS.....	173
8 APÊNDICES.....	193

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, neste momento histórico em que se percebe a progressiva universalização do acesso à educação básica, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e o crescimento dos índices de conclusão dos estudos, o debate sobre a qualidade do ensino oferecido vem ocupando posição de destaque nas diversas esferas da sociedade. Considerando que em 2009, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD¹) 2008 e 2009 - Anexo A, um total de 98% dos alunos de 7 a 14 anos estava atendido no ensino fundamental e que 85,2% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no ensino médio, compreende-se por que a atenção se deslocou da quantidade de alunos recebida pela escola para a qualidade do ensino disponibilizado. Os resultados das avaliações externas nacionais e internacionais fornecem dados que justificam tal preocupação, ao revelarem o baixo desempenho dos alunos e a insuficiência do sistema educacional brasileiro.

Em se tratando de avaliações externas internacionais, pode-se citar o exemplo do Programa Internacional para a Avaliação de Alunos/*Programme for International Student Assessment* (PISA), que é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo principal de produzir indicadores que subsidiem a discussão acerca da qualidade da educação básica, bem como a propositura de políticas públicas com vistas à melhoria desse nível de ensino. O exame mede o desempenho educacional de estudantes de quinze anos mediante a aplicação de provas de Leitura, Matemática e Ciências nos trinta e quatro países integrantes da OCDE² e também nos países convidados, como é o caso do Brasil. Os testes são aplicados, a cada

¹ Realizada desde 1967, a PNAD é um levantamento estatístico que integra o Programa Nacional de Pesquisas Contínuas por Amostras de Domicílios da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com os objetivos de suprir a falta de informações sobre a população brasileira durante o período intercensitário e de investigar temas insuficientemente abordados ou não contemplados nos censos demográficos decenais.

² De acordo com o site oficial da OCDE <www.oecd.org>, a organização possui atualmente (2011) 34 países membros, os quais são relacionados a seguir: Austrália, Áustria, Alemanha, Bélgica, Canadá, Chile, Coréia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Estados Unidos, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia.

triênio, desde o ano 2000. Em 2009, foi realizado o quarto ciclo de avaliação do programa.

De acordo com o PISA 2009 *Results: What Students Know And Can Do - Volume I* (OCDE, 2010, p. 20), 65 países participaram da prova em 2009, tendo o Brasil ficado na 53ª posição no teste de Leitura com a média de 412 pontos (OCDE, 2010, p. 15) conforme pode ser observado no Anexo B. Esse resultado situa o desempenho dos estudantes brasileiros no nível “2” da escala de proficiência do PISA, cujo nível mais elevado é “6”³ (Anexo C). Isso significa que os alunos demonstraram ser capazes apenas de localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal de textos simples e fazer conexões pouco complexas entre as informações textuais e o conhecimento de mundo (OCDE, 2010, p. 47). Para atingir o nível “6”, é preciso demonstrar competência para realizar inferências e comparações, fazer relações entre diversos tipos de textos, compreender conceitos abstratos, avaliar criticamente textos complexos, usar técnicas sofisticadas de interpretação (OCDE, 2010, p. 47). Na edição de 2009, o país que ficou em primeiro lugar na avaliação de leitura foi a China (Shangai) com média de 556, pontuação correspondente ao nível “4”.

Em 2006, conforme o PISA 2006: *Science Competencies for Tomorrow's World – Executive Summary* (OCDE, 2007, p. 11), de um universo de 57 países avaliados, o Brasil ficou em 49º lugar na prova de Leitura, com média de 393 pontos (OCDE, 2007, p. 47), conforme pode ser visualizado no Anexo D. No ano de 2003, consoante o Informe PISA 2003 – *Aprender para el mundo de mañana* (OCDE, 2004, p. 285), o Brasil obteve 403 pontos de média em Leitura, ocupando a 37ª posição, dentre os 41 países participantes (OCDE, 2004, p. 22), como é possível observar no Anexo E. Em 2000, de acordo com o PISA 2000 – Relatório Nacional (INEP⁴, 2001, p. 18), estudantes de 32 países foram avaliados, tendo o Brasil ficado com a última colocação na prova de Leitura, com 396 pontos de média (INEP, 2001, p. 57), como indicam os índices apresentados no Anexo F.

Conforme foi possível observar, ao longo das quatro edições do PISA, o Brasil ocupou as últimas colocações na lista de países avaliados, permanecendo

³ A escala de proficiência do PISA apresenta sete níveis, partindo do nível “1b”, o mais baixo (de 262 a 304 pontos) até chegar ao nível “6”, o mais elevado (de 698 pontos em diante).

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

entre os níveis “1a” e “2” da escala de proficiência em Leitura. Tais dados revelam a baixa qualidade da educação brasileira, assim como a dificuldade de reverter a situação, considerando que, ao longo de uma década, o país não conseguiu apresentar avanços significativos e consistentes no que se refere à competência leitora de seus estudantes.

No cenário nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por sua vez, apresenta-se como a primeira iniciativa com o objetivo de conhecer mais detalhadamente o sistema educacional do país. Em sua publicação: SAEB 2005 – Primeiros resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada (MEC/INEP, 2007), registra-se uma série histórica de seus resultados na qual é possível acompanhar a variação do rendimento alcançado pelos alunos de 1995 a 2005. Em uma escala de proficiência em que “250”⁵ é a média esperada para os concluintes da oitava série (série final do ciclo II do ensino fundamental) na prova de Língua Portuguesa, pode-se observar que a nota obtida pelos estudantes caiu de 256,1 em 1995 para 231,9 em 2005 (MEC/INEP, 2007, p. 6), conforme dados do Anexo G. Esses resultados indicam que, na média nacional, os alunos não têm conseguido atingir a meta desejável para os que concluem essa etapa de ensino, o que significa dizer que não são capazes de ler textos relativamente longos e complexos. O mesmo declínio de desempenho foi registrado em relação aos alunos da 4ª série, que em 1995 obtiveram índice de 188,3 contra 172,3 em 2005, e aos alunos da 3ª série do ensino médio, cujo resultado em 1995 foi de 290 e em 2005 passou para 257,6 como demonstra o Anexo G.

Tendo em vista esses números, percebe-se que a qualidade da educação brasileira está aquém do esperado. Ainda que avanços possam ser observados, no que tange ao processo de universalização do ensino fundamental e de crescimento do número de alunos matriculados no ensino médio, é evidente que o sistema educacional necessita de melhorias, pois grande parte dos alunos que conclui a educação básica não consegue apresentar o desempenho esperado para quem tem esse nível de escolaridade. É necessário notar também o caráter desigual

⁵ A escala de proficiência do SAEB para Língua Portuguesa varia de 0 a 500, sendo a mesma para a 4ª e a 8ª séries do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio (fonte: INEP/MEC). Ao final da 4ª série, espera-se que o aluno atinja o nível 175; ao concluir a 8ª, o nível 250; e ao término da 3ª do ensino médio, o nível 325 (fonte: Correspondência entre níveis de proficiência no SAEB e ciclos dos níveis de ensino – CEAE/UFRJ).

da educação brasileira, pois as avaliações demonstram que em um mesmo tipo de ensino, em uma mesma cidade, em uma mesma escola e em uma mesma turma há alunos que apresentam um desempenho abaixo do básico para a série em que estão, enquanto outros conseguem alcançar um desempenho considerado avançado.

Um exemplo dessa realidade pode ser atestado pelos índices do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) de 2007, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP). Ao se considerar o resultado final desse exame (SARESP 2007 – Sumário Executivo, p. 26), verifica-se que 23,8% dos estudantes da quarta série do ensino fundamental ficaram abaixo do nível considerado básico⁶ para essa série na prova de redação, conforme pode ser visualizado no Anexo H. Isso significa que quase um quarto dos alunos terminou o primeiro ciclo do ensino fundamental na rede estadual de ensino apresentando dificuldade em compreender a proposta de redação, razão pela qual desenvolveu o texto sobre outro tema e/ou gênero e não sobre aquele(s) que lhe foi(foram) solicitado(s); organizando precariamente as partes do texto, revelando grande dificuldade para articular as preposições e para utilizar os recursos coesivos; além de demonstrar muitas inadequações no registro do texto em relação ao emprego da norma gramatical padrão.

Dados desse mesmo sistema de avaliação, no entanto, demonstraram que no mesmo universo de alunos avaliados – estudantes da quarta série do ciclo I do ensino fundamental – 17,7% deles alcançaram o nível considerado avançado para a prova de redação. Nesse estágio de conhecimento, os alunos demonstraram ser capazes de compreender muito bem a proposta de redação e de desenvolver com competência o tema que lhes foi solicitado dentro do gênero indicado; assim como de organizar as partes do texto, dominando o uso dos recursos coesivos e das regras normativas do sistema de representação da escrita.

Considerando ainda os concluintes do ciclo I do ensino fundamental, na edição do SARESP realizada em 2008 (Sumário Executivo 2008, p. 28), constatou-se que 14,3% dos alunos da rede estadual apresentaram um nível considerado

⁶ A escala de redação do SARESP divide-se em quatro níveis: abaixo do básico (o aluno apresenta dificuldade para redigir um texto de acordo com a comanda recebida), básico (o aluno realiza razoavelmente a tarefa solicitada), adequado (o aluno executa bem a produção textual) e avançado (o aluno atende muito bem a proposta recebida).

abaixo do básico na prova de redação, enquanto que 29,5% dos estudantes atingiram o nível avançado na mesma tarefa; em 2009 (Sumário Executivo 2009, p. 60), ficaram no nível abaixo do básico 10,1% dos educandos avaliados, ao passo que 40,4% deles alcançaram o nível avançado, consoante os Anexos I e J. Embora os resultados de 2008 e 2009 demonstrem crescimento dos índices em relação a 2007, é preocupante saber que ainda é alto o número de estudantes que conclui essa etapa da educação básica em um nível tido como abaixo do básico para esse tempo de escolaridade quando se trata de escrever um texto em sua língua materna. Para alguns, ser falante nativo da língua e estudá-la por alguns anos na escola não tem sido suficiente para garantir o sucesso acadêmico.

Depois de todas as considerações tecidas até aqui, uma pergunta é pertinente: a escola faz diferença para o aluno? Posto de outra forma: qual é a contribuição para os processos de ensino e aprendizagem que a escola oferece ao educando após anos de estudos? A resposta a essa questão é de extrema importância, pois lançaria luz sobre outras tantas inquietações que se apresentam aos profissionais da educação. Por que alguns estudantes apresentam maior desempenho do que outros, mesmo estando inseridos em uma mesma unidade de ensino e em uma mesma classe? Os sistemas de ensino geram desempenhos desiguais ou apenas reproduzem as diferenças sociais dos alunos que atendem? A participação da família no acompanhamento educacional dos filhos seria uma possível explicação para essas diferenças? Em caso de resposta afirmativa para a questão anterior, o que a escola tem condições de fazer para melhorar o desempenho daqueles indivíduos que não podem contar com o apoio familiar no acompanhamento dos seus estudos?

Todas essas indagações decorrem do desassossego desta pesquisadora no exercício de suas funções profissionais, bem como de reflexões resultantes de leituras realizadas sobre o tema. Ao longo de uma década de trabalho, tanto na docência da língua materna para alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, quanto na coordenação pedagógica e na direção de escola, tais questionamentos apresentam-se a esta educadora de forma cada vez mais contundente. É angustiante observar que as diferenças no desempenho dos alunos persistam em acompanhá-los, tornando-se cada vez mais acentuadas ao

longo dos anos de estudos e revelando a limitação do sistema de ensino em reverter o fracasso escolar.

Essas constatações são significativas e merecem ser analisadas com atenção, pois é importante pensar sobre as razões que levam um aluno a cursar um ciclo de estudos (ciclo I do ensino fundamental, por exemplo) e não conseguir alcançar ao menos o nível básico na produção de um texto, enquanto outro estudante de sua turma consegue atingir o nível avançado na mesma tarefa.

Como parte dessa reflexão, é pertinente discutir quais são os fatores que levam à diferença de desempenho entre os estudantes. Dentre as muitas variáveis que podem ser consideradas determinantes nesse processo, é necessário examinar o papel do efeito-escola⁷ e da participação familiar na construção desses resultados. A instituição escolar, mediante a forma como se organiza e desempenha a sua função social, exerce um efeito significativo nos processos de ensino e aprendizagem de seu corpo discente? Ou seja, qual é o impacto de seis meses, um ano ou um ciclo de escolaridade na vida de um aluno? A participação familiar potencializa a eficácia da escola sobre o aprendizado do indivíduo? Educandos cujos pais são mais presentes em sua vida escolar aprendem mais, progridem mais? A associação desses dois fatores eleva o nível educacional dos estudantes? A escola pode promover ações que minimizem as eventuais consequências negativas do baixo nível de participação familiar no processo educacional de seu alunado?

Refletir sobre essas questões contribui para a compreensão de alguns dos aspectos que atuam sobre a construção de competências e habilidades por parte dos alunos e para o encaminhamento de possíveis ações que visem à superação/diminuição do índice de fracasso escolar registrado na educação básica.

É consenso que ser capaz de ler e de escrever com proficiência na língua materna é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer pessoa inserida em uma cultura letrada. Sem essa competência, o indivíduo encontrará dificuldades para o seu desenvolvimento cognitivo e terá o seu potencial de estudo e

⁷ “Por efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 11). Modelos estatísticos sofisticados são utilizados para calcular o percentual do desempenho dos alunos que pode ser atribuído à escola frequentada. Isso porque, de acordo com os estudiosos do tema, o desempenho acadêmico dos estudantes é resultado de uma conjunção de fatores intra e extraescolares. Este trabalho não tem o objetivo de estabelecer índices do efeito-escola, mas sim de fazer uma análise qualitativa do efeito da escola sobre o desempenho de alunos dos 6º/7º anos no que diz respeito à produção de textos.

reflexão reduzido. Além disso, o domínio da leitura e da escrita ajuda o sujeito a desenvolver a autonomia na aprendizagem e a superar as barreiras sociais, culturais e econômicas que podem lhe ser impostas.

Nessa perspectiva, entender as razões do fracasso ou do sucesso escolar dos alunos é fundamental para a proposição de políticas educacionais eficazes e exitosas. Entender por que um estudante não consegue ser proficiente em sua própria língua, mesmo após anos de estudo, é indispensável para que uma escola ou uma rede de ensino possa traçar estratégias políticas, didáticas e pedagógicas para o enfrentamento das eventuais dificuldades encontradas.

Se de fato a escola exerce um efeito sobre o aluno e o leva ao aprendizado e a participação familiar desempenha um papel determinante nesse processo, é importante estudar esses dois fatores para perceber como eles atuam sobre a produção escrita dos estudantes e como podem ser trabalhados nas escolas de modo a reforçar os resultados dos processos de ensino e aprendizagem.

Uma pesquisa sobre esse tema é essencial para suscitar a reflexão sobre qual é o papel da escola, qual é a importância da família, como alunos cujos pais não são participativos são afetados em seus processos de ensino e aprendizagem, o que a instituição de ensino pode fazer para enfrentar a ausência da família no acompanhamento escolar dos filhos, etc. Pensar sobre isso ajuda a compreender o percurso escolar do alunado e de que forma a prática pedagógica dos docentes, o projeto político pedagógico da escola e as políticas educacionais podem contribuir para o sucesso dos educandos, em especial daqueles que apresentam desempenho inferior ao desejável para a escolaridade que possuem.

Tendo em vista as indagações e as considerações tecidas até aqui, é necessário situar dentro dessa problemática o objeto desta pesquisa, ou seja, quais perguntas especificamente se colocaram para este trabalho.

Em primeiro lugar, o questionamento que se impôs para este estudo foi: qual é o efeito da instituição de ensino sobre os processos de ensino e aprendizagem de produção de texto dos alunos, de uma unidade da rede pública estadual paulista, ao longo dos 6º/7º anos do ensino fundamental? Dito de outro modo: qual é a contribuição feita pela escola no percurso educacional dos estudantes no que se refere à produção de textos? Posteriormente, buscou-se investigar o seguinte aspecto: quais são as relações existentes entre a participação

da família na vida escolar dos educandos e o desempenho por eles apresentado na tarefa de produzir um texto? Por fim, a interrogação apresentada para o estudo foi: a escola, por meio de ações planejadas, pode potencializar o efeito da participação da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos ou suprir a sua eventual ausência, de maneira a favorecer os processos de ensino e aprendizagem da produção de textos?

Em suma, sob o paradigma da investigação qualitativa e utilizando o estudo de caso como categoria de pesquisa, o objetivo geral deste trabalho foi o de pesquisar como o efeito-escola, a participação familiar e um processo de tutoria educacional afetaram o desempenho em produções textuais de alunos de 6º/7º anos do ciclo II do ensino fundamental de uma escola da rede estadual paulista de ensino.

Os objetivos específicos foram: analisar o efeito que a escola exerce sobre os alunos ao longo de um período letivo no que se refere ao desempenho em produção textual; estabelecer relações entre a competência escritora demonstrada pelos educandos e a participação familiar em seus estudos; proporcionar uma ação de tutoria educacional com os estudantes no decorrer de um determinado tempo e estudar os resultados.

Esta dissertação está organizada em cinco partes. A primeira delas são estas considerações iniciais em que se faz uma exposição geral sobre o trabalho. Na sequência, discorre-se sobre os procedimentos metodológicos utilizados ao longo do estudo. Em seguida, além da exposição sobre o referencial teórico sobre o efeito-escola, a participação familiar e a tutoria educacional, introduzem-se os critérios do SARESP para a correção dos textos produzidos pelos alunos. Posteriormente, procede-se à análise e à interpretação do material coletado. Por fim, as considerações finais encerram o trabalho com o registro das conclusões do estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho conduziu-se sob o paradigma da pesquisa qualitativa, sendo o estudo de caso o delineamento adotado para a sua realização. Algumas considerações são tecidas a seguir, no intuito de explicitar as principais características desses referenciais metodológicos.

2.1 A Pesquisa Qualitativa

Laville e Dionne (1999, p. 31), ao discorrerem sobre a pesquisa científica na atualidade, afirmam que “as ciências humanas desenvolveram-se na última parte do século XIX e nas primeiras décadas do século XX” sob o modelo das ciências naturais e a influência do espírito positivista. De acordo com o positivismo, os fatos humanos, semelhantemente aos fatos naturais, deveriam ser observados tais como são, ou seja, sem a presença de ideias preconcebidas por parte do pesquisador. Além disso, os fatos em estudo deveriam ser submetidos à experimentação para a determinação de sua(s) causa(s) e para a elaboração de explicações, tão gerais quanto fosse possível, para os fenômenos observados. Desse modo, o pesquisador teria “a esperança de determinar, no campo do humano, as leis naturais que o regem” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 31). Foi sob esse paradigma de pesquisa que surgiram as ciências humanas.

Contudo, considerando que “os fatos humanos têm graus de complexidade que a ciência do século XIX não via em suas pesquisas sobre a natureza” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 33), evidenciou-se a diferença entre o objeto de estudo das ciências naturais e o das ciências humanas, fator que revelou as limitações e as inadequações do positivismo à área das ciências humanas.

É preciso observar que além do objeto de estudo em ciências humanas pensar, agir e reagir, o pesquisador também é um ator que age e exerce sua influência sobre o contexto investigado. Se para os positivistas o pesquisador deveria ser um fotógrafo do fenômeno, ou seja, deveria ser um observador passivo

da natureza, o pesquisador dos fatos sociais não pode apresentar essa mesma objetividade, isentar-se a esse ponto. Isso porque frente aos fatos sociais, o pesquisador tem preferências, inclinações, interesses particulares, etc. É em razão disso que Laville e Dionne (1999, p. 34) declaram que “em ciências humanas, o pesquisador é mais que um observador objetivo: é um ator envolvido”. Essa postura não significa ausência de objetividade na realização da pesquisa, mas a adoção de uma nova perspectiva, pois, se no positivismo o foco repousa sobre o objeto, sobre o qual o pesquisador não tem nenhuma interferência, nas ciências humanas, o foco está no sujeito que, como já mencionado, à semelhança do pesquisador pensa, age e reage.

Essa mudança de paradigma levou ao florescimento da pesquisa qualitativa que, conforme Chizzotti (2001, p. 78), apresenta “alguns pressupostos contrários ao modelo experimental”, empregando “métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais”. Sendo assim, o autor afirma que:

Os cientistas que partilham da abordagem qualitativa em pesquisa se opõem, em geral, ao pressuposto experimental que defende um padrão único de pesquisa para todas as ciências, calcado no modelo de estudo das ciências da natureza. [...] Afirmam, em oposição aos experimentalistas, que as ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria. [...] Em oposição ao método experimental, esses cientistas optam pelo *método clínico*⁸ (a descrição do homem em um dado momento, em uma dada cultura) e pelo *método histórico-antropológico*⁹, que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem. (CHIZZOTTI, 2001, p. 78-79)

Nessa perspectiva, o trabalho do pesquisador deve considerar as peculiaridades das ciências humanas e sociais, isto é, compreender que o estudo sobre o homem e a sociedade requer a utilização de instrumentos de coleta, análise e interpretação de dados adequados a esse tipo de pesquisa em que o objeto “não é um dado inerte e neutro [...]”, mas sim um objeto “[...] possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. (CHIZZOTTI, 2001, p. 79)

Em vista disso, observa-se que, em se tratando de pesquisa qualitativa, não é viável falar em um modelo único, como no caso das ciências da natureza, mas em modelos mais ou menos indicados em função dos objetivos da

⁸ Grifo do autor.

⁹ Grifo do autor

pesquisa. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 11) destacam a existência de muitas dúvidas em relação ao “que realmente caracteriza uma pesquisa qualitativa, quando é ou não adequado utilizá-la e como se coloca a questão do rigor científico nesse tipo de investigação”. Buscando esclarecer essas questões, as autoras citam Bogdan e Biklen (1982, p. 47-51), que em sua obra “A Pesquisa Qualitativa em Educação” apresentam cinco características desse tipo de estudo:

- “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, p. 47), devendo ele ter um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada sem qualquer manipulação intencional, fator que garante ao estudo o seu caráter naturalístico;
- “A investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN, p. 48), sendo repleta de caracterizações de pessoas, situações, acontecimentos; todas as informações coletadas são de extrema relevância, pois um detalhe aparentemente insignificante pode ser a chave para a compreensão do problema estudado;
- “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, p. 49), de modo que o interesse maior está em verificar como o problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
- “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, p. 50), ou seja, não possuem a preocupação de comprovar hipóteses definidas *a priori*, o que não significa a ausência de um referencial teórico sobre o qual se embasa o seu trabalho, mas sim a flexibilidade de um método de pesquisa cujos fundamentos permitem que questões norteadoras, mais abertas no início da investigação, se tornem mais específicas à medida que o contato com o objeto de pesquisa vai se intensificando e a coleta de dados vai sendo efetuada;
- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, p. 50), levando o pesquisador a priorizar o sentido

que as pessoas dão aos fatos. Sendo assim, o estudioso busca apreender a perspectiva do participante da investigação, de forma a compreender melhor o fenômeno focalizado.

Em suma:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13)

Este estudo realizou-se de acordo com os princípios do paradigma qualitativo, pois essa abordagem se mostrou mais adequada para a investigação do problema da pesquisa. Houve um mergulho por parte da pesquisadora no ambiente natural, a saber: uma escola pertencente à SEE/SP e, mais especificamente, uma turma de alunos acompanhada ao longo de dois períodos letivos (o sexto e o sétimo anos do ciclo II do ensino fundamental). A presença diária da pesquisadora¹⁰ na escola permitiu a riqueza dos dados descritivos coletados – formalmente por meio de questionários e entrevistas aplicados e informalmente por meio do contato direto com os alunos, pais, professores e equipe gestora. Essa presença constante favoreceu o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes, assim como facilitou o acesso à perspectiva de cada um deles sobre o seu percurso de aprendizagem e sobre a participação da família em sua vida escolar.

2.2 O Estudo de Caso

De acordo com Lüdke e André (1986), uma pesquisa qualitativa pode desenvolver-se de diversas formas, sendo o estudo de caso uma delas. Esse tipo de pesquisa vem “ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 13). Na definição de Triviños (1987, p. 133), o estudo de

¹⁰ A pesquisadora desempenha a função de vice-diretora na Unidade Escolar desde 2008.

caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade*¹¹ que se analisa profundamente”. Para Lüdke e André (1986, p. 17):

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Yin (2001, p. 32) afirma que o estudo de caso “[...] investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos [...]”. Ainda segundo Yin (2001, p. 28), a utilização do método do estudo de caso é indicada quando as questões da pesquisa se propõem a responder a “como” ou “por que” o fenômeno estudado ocorre e também para as situações em que o investigador exerça pouco controle sobre os acontecimentos.

Lüdke e André (1986) destacam algumas características essenciais apresentadas pelo estudo de caso, conforme será possível observar a seguir:

1. Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18)

Esta pesquisa visou à descoberta relacionada ao efeito que a escola exerce sobre a construção da competência escritora dos alunos ao longo de sua trajetória acadêmica no 6º e no 7º anos do ensino fundamental, assim como ao efeito que a participação da família no acompanhamento da vida escolar dos estudantes e o desenvolvimento de um programa de tutoria educacional se relacionam com o nível de desempenho apresentado por eles na tarefa de escrever um texto. A partir de um referencial teórico sobre o efeito-escola, a participação familiar e a tutoria educacional e da observação direta de um grupo de alunos em

¹¹ Grifo do autor.

seu contexto acadêmico, construiu-se um conhecimento sobre o tema, o qual será detalhado do decorrer deste trabalho.

2. Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto". Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. [...]

3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-19)

A realização deste estudo exigiu a imersão da pesquisadora no contexto investigado, de forma a assegurar a apreensão de diversos elementos que se entrelaçam no fenômeno focalizado. Assim, os alunos foram acompanhados por meio de questionários, entrevistas e observações diretas no programa de tutoria. A participação familiar foi identificada mediante a aplicação de questionários, observação de atas de Reuniões de Pais e Mestres, boletins, fichas de matrícula e livros de ocorrências. Tais dados, observados em seu contexto natural, favoreceram a compreensão das questões colocadas para esta pesquisa.

4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19)

As informações levantadas durante esta pesquisa foram coletadas de diferentes formas: produções textuais dos educandos, questionários com os alunos e os pais, entrevistas com os estudantes e com a coordenadora pedagógica, observação direta dos discentes nos momentos de tutoria, análise de documentos da escola, etc. Tal variedade de dados permitiu o cruzamento de informações, cooperando para a robustez das conclusões da investigação empreendida.

5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas "generalizações naturalísticas". (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19)

Os resultados desta pesquisa poderão ser confirmados pelos leitores, à medida que eles os associarem aos dados das suas experiências pessoais. Isso não significa que o estudo de caso ora apresentado possa ser generalizado para todas

as demais realidades, mas sim que pode revelar certas similaridades com outros contextos educacionais, ainda que mantenha a sua singularidade ao tratar o seu objeto de estudo como único. Nesse sentido, algumas descobertas poderão ser constatadas e aplicadas por outros educadores em outras localidades.

Em síntese, o estudo de caso é uma categoria de pesquisa que se propõe a investigar uma unidade de análise, sendo que essa unidade pode ser composta por um único indivíduo, um grupo ou até mesmo uma nação. O caso deve ser bem delimitado, sendo indicado para estudos de fenômenos contemporâneos inseridos em um contexto real e para investigações cujas questões de pesquisa se preocupem com “como” ou “por que” tais fenômenos se dão. É pertinente ressaltar que o estudo de caso tem como uma de suas principais características a flexibilidade, pois admite a abordagem de novas indagações na medida em que elas surgem ao longo do processo de pesquisa, permitindo que o conhecimento seja construído no desenrolar da investigação científica, ao contrário de ser definido aprioristicamente.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar um fenômeno contemporâneo em um contexto real, a saber: a relação do efeito-escola, da participação familiar e da tutoria educacional com a produção de textos de alunos dos 6º/7º anos do ensino fundamental de uma escola pública vinculada à rede de ensino da SEE/SP. Ao longo do estudo, buscou-se responder como e por que o efeito-escola e a participação familiar estão relacionados à construção da competência escritora por parte dos alunos, além de estudar como e por que um processo de tutoria educacional pode afetar o desempenho acadêmico do corpo discente. A unidade de análise considerada como um caso foi um grupo de dezoito alunos que foi acompanhado ao longo de 2009 e 2010, enquanto cursavam o 6º e o 7º anos do ciclo II do ensino fundamental.

2.3 O Local da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual do município de Assis/SP, jurisdicionada à Diretoria de Ensino – Região de Assis, pertencente à

Coordenaria de Ensino do Interior (CEI) e vinculada à SEE/SP. O nome da instituição, nesta dissertação designada ficticiamente como E.E. Rosa do Deserto, não será mencionado por questões éticas.

A escolha da referida unidade escolar para a realização deste estudo deveu-se a algumas razões. Por ser o local de trabalho desta pesquisadora há mais de cinco anos¹², a realidade educacional e o contexto socioeconômico e cultural dos alunos apresentam-se como fonte constante de preocupação e de questionamentos acerca da eficácia da escola para a comunidade atendida, principalmente em virtude dos índices alcançados pela instituição nas avaliações externas promovidas pela SEE/SP¹³, (Anexo O), os quais revelam que o desempenho acadêmico do corpo discente está abaixo do desejável, apesar dos esforços envidados por toda a equipe escolar para reverter a situação. Além disso, o fato de a escola adotar o regime de tempo integral¹⁴ para o ciclo II do ensino fundamental – público alvo da pesquisa – também foi determinante para essa opção, pois, nesse modelo de ensino, a carga horária de aulas é mais ampliada, sendo que os estudantes, além das aulas de Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Texto que as demais escolas de ensino regular também oferecem, possuem aula de Hora da Leitura, perfazendo um total de nove horas-aulas semanais nesse campo do conhecimento, o que, em tese, tende a favorecer o processo de aprendizagem de produção de textos, não só em virtude do aumento da jornada, mas também em razão das experiências educacionais¹⁵ vivenciadas no ambiente escolar. Enfim, realidade educacional, contexto socioeconômico e cultural, rendimento acadêmico insatisfatório e jornada ampliada

¹² A pesquisadora trabalha na escola desde o final de 2006, atuando como coordenadora pedagógica até o fim de 2007, e vice-dicetora desde 2008.

¹³ Anualmente, a SEE/SP realiza o SARESP para avaliar o sistema educacional oferecido pelo Estado. A cada edição aplicam-se provas de Língua Portuguesa e Matemática e um questionário socioeconômico aos alunos, pais, professores e diretores. Os resultados das avaliações são um dos dados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDESP) da escola, divulgado a cada ano.

¹⁴ Resolução SE nº 89/2005, de 09/12/2005 – Institui o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

¹⁵ A organização curricular da E.E. Rosa do Deserto propicia aos alunos aulas do Currículo Básico no período da manhã (Português, Leitura e Produção de Textos, Inglês, Arte, Educação Física, Matemática, História, Geografia e Ciências) e das Oficinas Curriculares no período da tarde (Hora da Leitura, Experiências Matemáticas, Atividades Artísticas, Atividades Esportivas e Motoras e Informática Educacional).

são os fatores que justificaram a escolha dessa unidade escolar para a realização desta pesquisa.

2.3.1 O contexto escolar

A E.E. Rosa do Deserto atende em torno de 470 alunos aproximadamente (dados de 2010), sendo 200 no ciclo II do ensino fundamental (6º ao 9º ano/5ª a 8ª série), no regime de tempo integral; 90 no ensino médio divididos entre os períodos diurno e noturno; e 180 na educação de jovens e adultos atendidos no período noturno.

A escola localiza-se a cerca de dois quilômetros do centro da cidade, em um bairro de classe média e classe média baixa, caracterizado pela presença de inúmeros pontos comerciais. A maioria dos alunos atendidos, no entanto, não é do entorno, mas proveniente de bairros periféricos, sendo uma pequena parcela composta por moradores da zona rural; são majoritariamente pertencentes às classes populares, apresentando baixo nível de capital econômico, cultural e social.

O prédio, construído no fim da década de 1960, está em bom estado de conservação, ainda que necessite de algumas melhorias. Em um terreno, que mede aproximadamente cinco mil metros quadrados, há uma área construída de cerca dois mil e trezentos metros quadrados composta por um setor administrativo que comporta um saguão, uma secretaria, uma diretoria, uma vice-diretoria, um almoxarifado, uma cozinha, banheiros masculino e feminino, uma sala de professores e uma sala de coordenação pedagógica. O setor discente é formado por dez salas de aula, uma biblioteca e uma sala ambiente de informática. Além disso, o prédio possui uma quadra coberta, um pequeno palco, pátio coberto e descoberto, banheiros masculinos e femininos e um estacionamento.

A equipe gestora da escola é formada por um diretor efetivo, que está há mais de dezoito anos no cargo; uma vice-diretora, no exercício da função há três anos; uma coordenadora pedagógica do ensino fundamental, com mais de dez anos de trabalho na unidade; e uma coordenadora pedagógica do ensino médio, com três anos de experiência na função. Além disso, a unidade escolar possui uma

professora mediadora¹⁶ desde meados de 2010; sete agentes de organização escolar que atuam na secretaria e na inspetoria; quatro agentes de serviços escolares trabalhando no preparo das refeições¹⁷; e duas funcionárias terceirizadas trabalhando no setor da limpeza. O corpo docente é composto por uma média de quarenta profissionais, sendo dezessete deles efetivos, vinte contratados e três readaptados.

2.4 As Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em quatro etapas¹⁸. A primeira delas subdividiu-se cinco momentos. O primeiro foi o contato inicial com o diretor da escola, com o objetivo de expor-lhe os objetivos da pesquisa e obter autorização para a realização do estudo. Diante da resposta afirmativa, partiu-se para o segundo momento que foi o de apresentar o projeto de pesquisa de forma detalhada para as coordenadoras pedagógicas e para o corpo docente durante uma HTPC (Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico). O terceiro momento foi a definição da turma a ser investigada que, de acordo com as finalidades da pesquisa, deveria ser uma classe de 6º ano (antiga 5ª série) por ser esta a ocasião de ingresso dos alunos nesta unidade escolar¹⁹; assim, escolheu-se de forma aleatória o 6º ano A/7º ano A, uma classe que em 2009 contava com 24 estudantes e em 2010, com 26, sendo importante ressaltar que o número de alunos participantes de todas as etapas da pesquisa ficou reduzido a 18²⁰. O quarto momento, que aconteceu durante uma

¹⁶ Resolução SE nº 19/2010, de 12/02/2010 – Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo. O professor mediador é um profissional cuja função é mediar conflitos, identificar fatores de vulnerabilidade envolvendo os alunos, orientar os pais, etc.

¹⁷ Por ser uma escola de tempo integral, os alunos fazem três refeições ao longo do dia na instituição de ensino. Além do almoço, recebem merenda na hora do intervalo e da saída.

¹⁸ A primeira etapa aconteceu nos meses de abril e maio de 2010; a segunda etapa, no período de junho a agosto de 2010; a terceira etapa realizou entre setembro e novembro de 2010; a quarta e última etapa iniciou-se em dezembro de 2010 e concluiu-se em meados de 2011.

¹⁹ No município de Assis, o ciclo I do ensino fundamental é municipalizado. Assim, os estudantes fazem do 1º ao 5º ano nas escolas da prefeitura e a partir do 6º ano passam a estudar nas escolas estaduais.

²⁰ Em 2009, dos 24 alunos matriculados no 6º ano A, 3 foram transferidos ao longo do ano para outras unidades escolares e 3 eram extremamente faltosos, fator que impossibilitou a sua participação em todas as etapas da pesquisa. Desse modo, o total de alunos acompanhados durante

Reunião de Pais e Mestres, foi a apresentação do projeto de pesquisa e dos seus objetivos aos pais e/ou responsáveis e a solicitação do consentimento para a sua participação, bem como para a participação dos alunos sob sua responsabilidade no estudo proposto (Apêndice A). Por fim, o quinto momento foi uma conversa com os alunos para lhes apresentar de forma didática o projeto de pesquisa, de modo que eles fossem inteirados do processo de que estariam participando.

A segunda etapa teve quatro fases. A primeira foi a solicitação à professora coordenadora do ensino fundamental de cópias de textos produzidos pelos alunos em uma avaliação diagnóstica proposta pela SEE/SP no início do ano letivo de 2009 (Anexo K) e repetida, com uma pequena modificação, por iniciativa da unidade no começo 2010 (Anexo L). Em seguida, procedeu-se à análise das produções textuais de acordo com os critérios do SARESP (Anexos M* e M**) visando à investigação do efeito da escola sobre a performance dos educandos nessa tarefa. Posteriormente, foram aplicados questionários com alunos e pais (Apêndices B e C) e realizada uma consulta à documentação da escola para fazer um levantamento de como acontece a participação da família na vida escolar dos educandos; os pais responderam aos questionários em um dia de Reunião de Pais e Mestres, sendo que os ausentes o fizeram posteriormente, no momento em que compareciam à escola para assinar o boletim do aluno sob sua responsabilidade; os questionários dos alunos foram respondidos por eles na classe, durante uma aula de Hora da Leitura, na presença da pesquisadora e da professora; a consulta à documentação foi efetuada na secretaria da escola e na sala da coordenação pedagógica mediante o acesso a atas de Reunião de Pais e Mestres, fichas de matrícula, boletins e livros de ocorrências; ao final desse momento, os dados dos questionários foram tabulados e as informações dos documentos consultados foram sistematizadas. Na sequência, realizou-se uma entrevista semiestruturada²¹ (Apêndices D) com a coordenadora pedagógica com o objetivo de aprofundar os dados coletados com os questionários e a análise documental; essa entrevista foi

o estudo ficou reduzido a 18. Em 2010, já no 7º ano A, a turma passou a ter 26 estudantes, porém como a investigação teve o objetivo de analisar o desempenho dos educandos ao longo dos 6º e 7º anos, os alunos novos não puderam ser incluídos na pesquisa.

²¹ A pesquisadora fez uma entrevista semiestruturada que, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 168) é um tipo de entrevista na qual “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”.

efetuada na escola, em dia e horário previamente agendados com a direção da unidade.

A terceira etapa deste estudo compôs-se de três partes. Primeiramente realizou-se um acompanhamento intensivo com os alunos (tutoria educacional)²², ao longo de um período letivo, por meio de uma entrevista semiestruturada (Apêndice E), atividades de incentivo à leitura, reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, análise do rendimento individual mediante a elaboração de gráficos e estabelecimento de metas de desempenho. Essas atividades foram realizadas nos meses de setembro, outubro e novembro de 2010, semanalmente, por meio de atendimentos individuais, com os alunos que apresentaram menor rendimento nas produções textuais; e quinzenalmente, em pequenos grupos, com os estudantes que obtiveram desempenho mais satisfatório na elaboração das redações. Posteriormente, solicitou-se à coordenação pedagógica o fornecimento de cópias de textos produzidos pelos alunos em uma avaliação (Anexo N) promovida pela escola em meados de novembro de 2010. Por fim, procedeu-se a análise dessas produções de acordo com os critérios de correção do SARESP (Anexos M* e M**) com o intuito de analisar se o acompanhamento intensivo afetou o desempenho dos estudantes em suas produções textuais.

A quarta e última etapa da pesquisa caracterizou-se pela análise e interpretação de todos os dados coletados ao longo do estudo, bem como pela redação desta dissertação.

²² Essa atividade será detalhada no Capítulo 4. No momento, é importante ressaltar que os 18 alunos envolvidos na pesquisa participaram do processo de tutoria, cujo objetivo foi o de oferecer um suporte pedagógico ao grupo acompanhado com vistas a incentivar a leitura e a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. É necessário esclarecer que a tutoria não teve a finalidade de trabalhar com a atividade de produção textual em si, mas de propiciar condições acadêmicas que favorecessem o processo de escrita.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa, cujo objetivo foi o de investigar como o efeito-escola, a participação familiar e a tutoria educacional afetaram os processos de ensino e aprendizagem da produção de textos de alunos dos 6º/7º anos do ensino fundamental, baseou-se em um referencial teórico sobre as três temáticas em foco, as quais são esmiuçadas na sequência deste capítulo, que introduz também os critérios do SARESP para a análise das redações produzidas pelos estudantes.

3.1 O Efeito-Escola

Qual é o efeito da escola sobre a aprendizagem do aluno? Posto de outra forma: que porcentagem do desempenho do educando pode ser creditado à instituição de ensino? Ou ainda: quanto do desempenho do estudante pode ser efetivamente explicado pela escola que ele frequenta? A formulação dessas indagações pressupõe a existência de razões exteriores à escola que também afetam os processos de ensino e aprendizagem do aluno, o que significa considerar que o seu desempenho acadêmico é resultado de uma relação multifatorial, em que a instituição de ensino é apenas uma de suas faces. Diversos estudos nessa área indicam, por exemplo, que o nível econômico e sociocultural do indivíduo, as suas expectativas de futuro, o valor atribuído à escola pela sua família, a localização geográfica do seu colégio, a escolaridade dos seus pais, dentre outras coisas, influenciam o seu rendimento escolar. Nessa perspectiva, seria correto afirmar que há alunos que usufruem de condições mais favoráveis ao sucesso acadêmico, ao passo que existem outros que parecem destinados ao fracasso na escola. Contudo, mesmo diante dessa “possível” constatação fatalista, há instituições que fazem mais por seus estudantes do que o esperado, ou seja, conseguem efeitos mais positivos sobre os seus processos de ensino e aprendizagem, mesmo atendendo uma clientela considerada menos privilegiada em termos econômicos e socioculturais. Como isso pode ser explicado?

Menezes-Filho, Nuñez e Ribeiro (2009), no artigo intitulado “Comparando as escolas paulistas com melhor e pior desempenho no SARESP e na PROVA BRASIL”, fazem um estudo das principais características encontradas nas escolas que ficaram entre as 10% melhores e as 10% piores no Estado de São Paulo. O estudo baseou-se na análise das proficiências alcançadas pelos alunos nas avaliações e nas respostas dadas aos questionários contextuais pela equipe escolar e pelos estudantes na PROVA BRASIL e no SARESP, para as turmas de 8ª série do ensino fundamental na disciplina de Matemática.

De acordo com as conclusões do estudo, as melhores escolas fazem uma distribuição mais organizada dos livros didáticos²³, cumprem a maior parte do programa didático, contam com diretores e professores há mais tempo no exercício da função e com mais tempo de atuação na mesma unidade, possuem um corpo docente menos faltoso e com maior estabilidade no emprego, apresentam menor incidência de casos de roubos e de episódios de violência, contam com maior número de alunos que fizeram a pré-escola e menor índice de defasagem idade-série. As piores escolas, por sua vez, apresentam o oposto dessas características.

É pertinente analisar esses dados e refletir sobre como as características de uma escola afetam o resultado do desempenho dos alunos, tanto positiva quanto negativamente. Uma instituição de ensino bem administrada e com docentes comprometidos produz resultados mais eficazes mesmo quando atende alunos menos favorecidos em termos de capital econômico, cultural e social. No entanto, além desses fatores, é preciso ressaltar que “a responsabilidade do aprendizado do estudante não é só da escola e do corpo docente, mas também da família, que desempenha um importante papel na vida escolar do estudante” (MENEZES-FILHO; NUÑES; RIBEIRO, 2009, p. 133).

Conforme o estudo citado, as melhores escolas apresentam um índice mais elevado de mães que concluíram o ensino médio ou o ensino superior e apresentam uma porcentagem maior de alunos que possuem computador em casa.

²³ De acordo com Menezes-Filho, Nuñez e Ribeiro (2009, p. 130), “os alunos têm desempenho melhor em escolas nas quais todos os alunos da turma possuem livro didático. Em 72% das melhores escolas, todos os alunos possuem livros didáticos, ao passo que em somente 47% das piores escolas isto é observado”. É importante salientar, todavia, que não basta a escola distribuir o livro didático para o aluno, sendo imprescindível que ela promova a utilização desse material em sala de aula, bem como a conscientização sobre o uso responsável de um bem que será utilizado por outros alunos em anos posteriores, como é o caso dos livros fornecidos ao estudante pelo governo.

Nesse sentido, mães mais escolarizadas e famílias mais abastadas favoreceriam o desempenho escolar dos filhos, pois tenderiam a valorizar o papel da escola, a ter maior consciência sobre a necessidade de acompanhar os estudos dos filhos e a exigir mais da instituição educacional em termos de qualidade do ensino.

Tais informações demonstram que alunos provenientes de lares menos escolarizados e de famílias de nível econômico e sociocultural mais baixo encontram maiores dificuldades para obter sucesso escolar e, conseqüentemente, para ascender socialmente. Esse fenômeno é perceptível não apenas no Brasil, mas também em outras nações do mundo e tem motivado pesquisas com o objetivo de investigar a igualdade ou a desigualdade de oportunidades educacionais oferecidas pelos sistemas de ensino, ou seja, de conhecer qual é o efeito da escola sobre o estudante e como esse efeito é variável de acordo com a sua origem familiar, cultural, social e econômica.

3.1.1 A origem das pesquisas sobre o efeito-escola

De acordo com Brooke e Soares (2008, p. 14):

É pouco usual poder apontar para um determinado trabalho científico e identificá-lo como o princípio de toda uma nova tradição de pesquisa. Mesmo assim, são poucos os que discordariam que a pesquisa sobre o efeito escola e toda a polêmica da escola eficaz têm origem no extenso *survey*²⁴ conduzido por James S. Coleman e seus colegas, para descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, em meados da década de 1960.

Esse levantamento, cujos resultados foram apresentados em 1966 por meio da publicação de um documento conhecido como “Relatório Coleman”, foi realizado para atender a “exigência de um dos artigos da recém-aprovada Lei de Direitos Civis, que pressupunha grandes desigualdades entre as escolas da nação” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 14).

A Seção 402 da Lei de Direitos Civis dos Estados Unidos da América (EUA), de 1964, faz a seguinte orientação:

²⁴ Grifo do autor.

Seção 402. O Comissário deve conduzir um *survey*²⁵ e fazer um relatório para o Presidente e para o Congresso, dentro do período de dois anos da promulgação desta lei, sobre a falta de disponibilidade de oportunidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis, nos Estados Unidos, seus territórios e possessões e o Distrito de Columbia. (HOWE, 1966, p. 23).

A pesquisa solicitada nessa legislação, com vistas a estabelecer se havia diferenças gritantes na qualidade da educação oferecida a estudantes pertencentes a grupos étnicos e raciais distintos, foi liderada por James S. Coleman, da Universidade Johns Hopkins, que contou com a colaboração de Ernest Q. Campbell, da Universidade Vanderbilt, e de cinco membros do Departamento de Educação: Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld e Robert L. York (MOSTELLER; MOYNIHAN, 1972, p. 35).

O *survey*²⁶ abrangeu cerca de 570 mil alunos, 60 mil professores e 4 mil escolas. Os estudos envolveram seis grupos étnicos e raciais: negros, índios americanos, orientais americanos, porto-riquenhos residindo nos EUA continental, mexicanos americanos, brancos (excluindo os brancos mexicanos americanos e os brancos porto-riquenhos). O trabalho enfocou quatro questões principais: grau de segregação a que os grupos pesquisados eram expostos nas escolas públicas; observação se as escolas ofereciam oportunidades educacionais iguais, de acordo com os critérios considerados como bons indicadores de qualidade educacional (presença de laboratórios, livros-texto, bibliotecas e coisas do gênero; currículo oferecido; práticas acadêmicas; nível de salário, de habilidade verbal, de formação e de experiência dos docentes; histórico socioeconômico e nível cultural dos pais; atitudes e perspectivas de futuro do corpo discente); aprendizagem dos alunos por meio da avaliação de sua performance em testes padronizados de desempenho; relação entre o rendimento dos estudantes e o tipo de escola que eles frequentavam (HOWE, 1966, p. 24-25).

Os resultados da pesquisa explicitaram a crítica mais contundente aos mitos da educação dos EUA, além de se tornarem a fonte mais importante de dados sobre a sociologia da educação americana até o momento. Isso porque, além de não confirmar as expectativas, ou seja, a existência de diferenças consideráveis

²⁵ Grifo do autor.

²⁶ Palavra inglesa cujo significado é pesquisa, levantamento.

entre as escolas americanas, o levantamento revelou que as diferenças observadas “entre as escolas de negros e brancos e as do norte e do sul não constituíam o fator preponderante para a explicação das diferenças no desempenho dos alunos” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 14). Mediante uma complexa análise de considerável quantidade de dados educacionais, o estudo produziu um documento extremamente relevante para o futuro das relações raciais e étnicas na América.

Tendo em vista que o referido *survey* objetivou estabelecer a existência ou não da igualdade de oportunidades educacionais na sociedade americana, antes da apresentação dos seus principais resultados, é interessante definir o que isso vem a ser. De acordo com Mosteller e Moynihan (1972, p. 36):

[...] antes do EEOR²⁷ “igualdade de oportunidades educacionais” era medida em termos de insumos escolares, incluindo a composição racial. Por insumos, entendemos as instalações físicas das escolas e o treinamento dos professores; por composição racial, a ênfase dada pela Suprema Corte, à integração racial. Com a publicação do EEOR, tornou-se cada vez mais comum, e até mesmo uma exigência, que a igualdade fosse medida por meio dos resultados escolares; ou seja, pelos resultados dos testes de desempenho acadêmico.

Sendo assim, embora o desempenho acadêmico seja apenas um de tantos outros resultados que a educação escolar pode produzir, a igualdade de oportunidades educacionais seria confirmada se todos os alunos, independentemente do grupo social, religioso, étnico ou racial a que pertencessem, obtivessem um bom desempenho acadêmico nos testes realizados. As diferenças em tais resultados seriam o indicador da existência da desigualdade de oportunidades educacionais, conforme foi constatado no estudo.

De acordo com Coleman, (1966, p. 26) “as escolas têm muitas responsabilidades”, das quais se destacam o desenvolvimento da capacidade de leitura, de escrita, de cálculo e de solução de problemas. Sendo assim, conforme o autor, “uma das maneiras de avaliar as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas é analisar como elas desempenham essa tarefa” (COLEMAN, 1966, p. 26). Em suma, as oportunidades educacionais poderiam ser consideradas igualitárias à medida que assegurassem a todos os alunos a conquista de habilidades intelectuais

²⁷ Sigla em inglês para Relatório sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais/*Equality of Educational Opportunity Report*.

que lhes permitissem uma participação plena no mundo, independente de suas origens.

3.1.2 A escola não faz diferença

Os resultados apresentados no Relatório Coleman contrariaram as expectativas da classe política, que esperava constatar a existência da desigualdade de oportunidades educacionais e explicá-la por meio das diferenças encontradas nas escolas frequentadas pelos alunos. Dito de outro modo: esperava-se que a desigualdade nos resultados acadêmicos dos estudantes fosse fruto do tipo de escola por ele frequentada, isto é, alunos matriculados em escolas mais equipadas obteriam melhores resultados nos testes, enquanto que estudantes de instituições com menos insumos apresentariam pior desempenho nas avaliações. Entretanto, conforme poderá ser observado nos resultados apresentados a seguir, essa hipótese não se confirmou.

De acordo com as conclusões apresentadas pela pesquisa, no desempenho nos testes, “com algumas exceções – principalmente de orientais americanos – a média de resultados dos alunos das minorias é [...] inferior [...] quando comparada à média dos alunos brancos” (COLEMAN, 1966, p. 27). Além disso, os resultados da pesquisa demonstram que “a diferença em desempenho é progressivamente maior a cada série para alunos pertencentes às minorias” (COLEMAN, 1966, p. 28), o que significa dizer que há um atraso em termos acadêmicos para alunos das minorias em relação aos estudantes brancos, ou seja, esses estudantes podem estar na mesma série, mas apresentam níveis de conhecimento diferentes.

Tais resultados indicam que:

[...] para quase todos os grupos de minorias e, mais particularmente, para a minoria negra, as escolas não dão nenhuma oportunidade para eles superarem essa deficiência inicial. Na verdade, eles se distanciam mais e mais da maioria branca, no desenvolvimento de algumas habilidades que são críticas para viver e participar integralmente da sociedade moderna. As escolas não conseguem superar qualquer combinação de fatores não-escolares – pobreza, atitudes da comunidade e baixo nível educacional dos pais –, que coloca as crianças dos grupos de minorias em desvantagem em

habilidades verbais e não-verbais, quando elas entram na 1ª série.
(COLEMAN, 1966, p. 28)

É imprescindível observar, no entanto, que alguns indivíduos, mesmo em situações adversas, conseguem superar as desvantagens educacionais em relação a outros grupos. É o caso, por exemplo, de crianças negras que apresentam desempenho superior ao de crianças brancas.

Diante dos resultados alcançados, a pesquisa buscou encontrar possíveis relações entre o tipo de escola frequentada e os resultados obtidos pelos alunos. Com isso procurava identificar se a escola em si, por meio de sua forma de organização, seus recursos humanos e materiais, era responsável pelo nível de desempenho apresentado pelos alunos.

O estudo, entretanto, observou que “as escolas são extraordinariamente similares no efeito que elas exercem no desempenho de seus alunos, quando o *background*²⁸ socioeconômico é levado em consideração” (COLEMAN, 1966, p. 29). Fatores socioeconômicos possuem grande relação com o desempenho acadêmico. Quando esses elementos são controlados, percebe-se que o efeito da escola em si é muito pequeno em relação à performance dos alunos. Na verdade, o rendimento de estudantes menos favorecidos é mais afetado pela instituição de ensino que frequentam do que o dos indivíduos mais bem situados economicamente. Nesse sentido, para os educandos das classes mais pobres as melhorias na escola seriam mais impactantes em termos de aprendizagem do que para os pertencentes às camadas sociais mais privilegiadas.

Ao se pensar sobre quais características da escola mais influenciam o desempenho dos alunos, percebeu-se que a qualidade dos professores tem uma relação mais forte com esse aspecto do que as instalações físicas da instituição de ensino. O nível de habilidade verbal do professor, bem como seu *background* educacional, são aspectos que afetam o rendimento acadêmico dos estudantes. Outros aspectos importantes a serem observados são os que se referem às aspirações dos alunos, ao *background* dos outros alunos da escola, às atitudes dos estudantes e à capacidade que eles têm de controlar o próprio destino.

²⁸ Palavra inglesa traduzida neste texto como característica, condição, experiência, conhecimento, origem.

Segundo o EEOR, a variação no nível de desempenho dos alunos em relação às instalações das escolas que eles frequentam é tão pequena que se pode afirmar que ela não existe. É em função disso que se chegou à conclusão de que a “escola não faz diferença”, ou seja, que a escola em si não é o aspecto mais importante para o desempenho do aluno.

Coleman resumiu as conclusões gerais em termos explícitos:

De uma maneira geral, as fontes de desigualdade de oportunidades educacionais parecem se encontrar, em primeiro lugar, no próprio lar e nas influências culturais que o cercam; depois, elas se encontram na ineficácia das escolas em remover o impacto do lar e no desempenho e na homogeneidade cultural das escolas que perpetua as influências sociais do lar e de seus ambientes (COLEMAN, 1966 apud MOSTELLER; MOYNIHAN, 1972, p. 44)

A leitura do EEOR revela que algumas características das escolas são importantes para os resultados acadêmicos de seu alunado. O corpo docente importa. Por exemplo, se a classe social da maioria dos estudantes for alta, maior será o desempenho de todo o grupo de alunos, ou seja, o contato com outros educandos em nível superior em termos socioeconômico e cultural parece influenciar mais positivamente o indivíduo do que as instalações escolares e os próprios professores. O EEOR também deixa claro que a escola não consegue colocar no mesmo nível de desempenho alunos que adentram os muros escolares apresentando estágios diferentes de conhecimento, ao contrário disso, a tendência é que tais diferenças aumentem no decorrer do processo de escolaridade. Essas conclusões:

Para os simplórios ou inocentes, [...] podem ser interpretadas como: “as escolas não fazem nenhuma diferença”. Isso é absurdo. As escolas fazem muita diferença para crianças. As crianças sozinhas não aprendem álgebra. Foi necessária uma sequência inteira de civilizações até mesmo para inventá-la. Mas considerando que as escolas alcançaram o nível atual de qualidade, o Relatório constatou que a variação observada entre as escolas tem pouca influência no desempenho escolar, isto na verdade significa um grande efeito combinado, devido tanto à escola quanto ao background familiar (incluindo região, grau de urbanização, status socioeconômico e grupo étnico); pouco se deve unicamente às escolas ou lares. Eles variam juntos. (MOSTELLER; MOYNIHAN, 1972, p. 45)

É imprescindível observar, conforme afirmam os autores, que a conclusão de que “as escolas não fazem diferença” não pode ser interpretada como se elas não fizessem nenhuma diferença no processo educacional dos alunos, pois

elas fazem. O que se pretende dizer é que as instituições de ensino não fazem diferença no que se refere à capacidade de promover um desempenho acadêmico que permita ao aluno superar as condições de desigualdade apresentadas no momento em que ele começa a estudar. Isso significa que, com algumas exceções, o aluno menos favorecido econômica e socioculturalmente frequentará a escola e ao seu término não terá conseguido alcançar o sucesso necessário para exercer plenamente a sua cidadania. Nesse sentido, a escola seria uma agência de perpetuação do *status quo* e não de transformação social.

Tais conclusões frustraram as expectativas dos políticos americanos que esperavam explicar a falta de igualdade de oportunidades educacionais por meio das diferenças apresentadas pelas escolas no que se referia aos seus insumos, ou seja, às suas instalações e aos seus equipamentos. Diante dos resultados do *survey*, houve certo pessimismo em relação à capacidade que a escola tem de promover as transformações sociais necessárias à vida do indivíduo. Se o que mais faz a diferença no desempenho acadêmico são os fatores extraescolares, pouco adiantaria investir em insumos escolares na tentativa de reverter as desigualdades observadas, pois o impacto dessa política seria muito pequeno.

3.1.3 A reação

Para muitos estudiosos, as conclusões apresentadas pelo Relatório Coleman não poderiam ser tidas como definitivas no que tange às contribuições da escola para o sucesso do aluno. Ainda na década de 1970, segundo Brooke e Soares (2008, p. 106), trabalhos de pesquisa começaram a ser realizados na tentativa de “combater a nova ortodoxia de que ‘a escola não faz diferença’”. Mesmo diante da constatação da importância dos fatores sociais e econômicos para explicar o desempenho acadêmico dos alunos, alguns pesquisadores empreenderam trabalhos no sentido de considerar que as instituições de ensino “não podiam ser tratadas como se fossem todas iguais” (BROOKE e SOARES, 2008, p. 106); era

necessário considerar que havia muitas diferenças entre elas e que essas diferenças refletiam nos resultados dos processos de ensino e aprendizagem do corpo discente atendido.

De acordo com os pesquisadores, o Relatório Coleman sugeria uma relação direta entre insumos e resultados, sem focalizar os processos escolares. Desse modo, deixava de fora “as características sociais e culturais da instituição” (BROOKE e SOARES, 2008, p. 106), ou seja, a capacidade que a escola tem de converter os seus recursos em resultados. Esse procedimento impediria a percepção da verdadeira contribuição da escola, abordando os processos escolares internos como se fosse uma “caixa-preta”, sem condições de serem observados pelo pesquisador. De acordo com Mortimore et al. (1988, p.154-155):

Se é verdade, sem dúvida nenhuma, que uma família economicamente favorecida, com casa confortável, dieta saudável e tempo para estimular experiências educacionais, contrasta acentuadamente com uma família não tão favorecida economicamente – com casa inadequada, superlotada ou até incerta, dieta pobre e pouco tempo ou dinheiro para experiência educacionais – é também verdade que escolas variam muito. O problema para os pesquisadores é como separar os efeitos das famílias dos efeitos das escolas.

Um grupo de pesquisa nos EUA e outro na Grã-Bretanha iniciaram um trabalho relacionado a essas questões. Entre os americanos, pesquisadores como “Weber (1971), Summers e Wolfe (1977), Brookover et al. (1978, 1979), Edmonds (1979), Good (1979) e Goodlad et al. (1979)” (MORTIMORE; MOSTELLER, 2008, p. 154) têm pesquisado com vistas a “desafiar a opinião de que a influência da escola é insignificante” (MORTIMORE; MOSTELLER, 2008, p. 154). Na Grã-Bretanha, grupos como o de “(REYNOLDS,1985) [...] (REYNOLDS, 1982) [...] (RUTTER et al., 1979)” (MORTIMORE; MOSTELLER, 2008, p. 154) também desenvolvem trabalhos com essa finalidade.

Rutter et al. (1979) conduziram um estudo em doze escolas de ensino secundário na Inglaterra (ciclo II do ensino fundamental e ensino médio, no Brasil) que indicaram que a escola frequentada pelo aluno exerce sim um efeito em seu desempenho acadêmico. Além disso, a pesquisa também apontou quais características de organização e funcionamento da escola promovem o sucesso educacional do estudante.

Os pesquisadores fizeram uma análise dos resultados de alguns *surveys* para demonstrar que as suas conclusões de que “a escola não faz diferença” poderiam ser questionadas. De acordo com os autores:

A estratégia básica desses estudos consistia em reunir informações sobre o aproveitamento de um número muito grande de alunos usando testes padronizados. As variações no aproveitamento dos alunos nestes testes eram, então, relacionadas a outras medidas disponíveis sobre estes alunos, seus lares e suas escolas. Obviamente, os resultados são provavelmente influenciados pelas medidas específicas usadas, pelo grau em que os alunos e as escolas realmente variam em relação a essas medidas e pelos métodos de análise estatística empregados. (RUTTER et al., 1979, p. 145)

No estudo conduzido por Coleman, por exemplo, foram empregadas “medidas de aproveitamento que tinham pouca relação com qualquer coisa que as escolas pretendiam ensinar” (RUTTER et al., 1979, p. 145). Dessa forma, o pesquisador baseou-se em uma única medida intelectual, a habilidade verbal, para avaliar o desempenho dos alunos. Pesquisas posteriores revelaram que se basear em uma única medida intelectual geral ao invés de considerar o rendimento em “disciplinas especificamente ensinadas na escola” (RUTTER et al., 1979, p.145) pode levar à “subestimação da importância da educação escolar” (RUTTER et al, 1979, p. 145).

Outro aspecto a ser considerado é que os *surveys* “examinaram um leque muito pequeno de variáveis escolares” (RUTTER et. al, 1979, p. 146). A ênfase eram os recursos, ou insumos, tais como gasto médio por alunos, número de livros na biblioteca da escola, a razão professor-aluno, dentre outros. Esse procedimento deixa de lado os processos escolares, isto é, a forma como os recursos são transformados em resultados. Assim, faziam a relação entre o número de livros existentes na biblioteca da escola e o desempenho dos alunos, por exemplo, mas não consideravam de que modo esses livros eram usados por professores e alunos ao longo do processo educacional. Desse modo, perdiam-se informações importantes, pois duas escolas poderiam apresentar índices semelhantes para número de livros e de alunos, mas resultados acadêmicos diferentes. A explicação para essa diferença passaria pela consideração de outras variáveis, bem como pela análise do que acontece no interior dessas escolas ao longo de todo o processo educativo. Sendo assim, conforme Rutter et al. (1979, p. 146-147):

Se os efeitos da educação escolar devem ser julgados em termos do poder das associações entre variáveis escolares específicas e medidas de aproveitamento, é essencial que as variáveis escolares sejam as corretas (que elas reflitam aqueles aspectos da vida escolar que de fato exercem um impacto).

A ausência de informação sobre como os estudantes eram antes de entrar na escola foi outro problema apresentado pelos *surveys*. Para resolver essa questão, seria preciso realizar estudos longitudinais que avaliassem os mesmos alunos em diversos momentos de sua vida estudantil, de modo a estimar com mais precisão o real efeito da escola sobre o desempenho deles. Como isso não foi realizado nos *surveys*, vários ajustes estatísticos tiveram que ser empreendidos para poder estimar o efeito da escola.

Outro elemento a ser considerado em se tratando dos resultados dos *surveys* é a relação entre “desigualdades no aproveitamento e níveis gerais de aproveitamento” (RUTTER et al., 1979, p. 149). Esses estudos indicaram que se a qualidade da escola fosse aprimorada não haveria muitas diferenças no resultado do desempenho dos alunos. Isso porque, de acordo com as pesquisas dessa linha, havia mais diferença de desempenho no interior de uma mesma escola do que na comparação dos resultados entre elas. Sendo assim, a heterogeneidade dos alunos, em todos os aspectos, faria com que a melhoria da escola produzisse efeitos distintos em cada um deles, o que significaria que melhorar a qualidade da instituição não elevaria necessariamente o desempenho de seus estudantes. “Entretanto, é preciso ressaltar que a melhoria das escolas pode ter um impacto decisivo na melhoria geral dos padrões de aproveitamento” (RUTTER et al., 1979, p. 149).

Enfim, a crítica aos resultados dos *surveys* de que “a escola não faz diferença” baseia-se no fato de tais estudos deixarem de fora a análise dos processos escolares, concentrando-se no estabelecimento de relações entre a presença/ausência de recurso e o nível de aproveitamento dos estudantes. Desse modo, aspectos importantes de organização e funcionamento das escolas que causam impacto não são considerados.

Ainda nessa linha de pesquisa, Mortimore et al. (1988) conduziram um estudo, intitulado “*Junior years of primary schooling*”, no intuito de avaliar o efeito das escolas sobre o desempenho dos estudantes, após a análise das características apresentadas inicialmente por eles no momento de sua matrícula. A pesquisa

britânica trabalhou com a escola primária, por meio de um estudo longitudinal que acompanhou vários anos da vida escolar dos alunos. Os pesquisadores acompanharam a vida em sala de aula de quase dois mil alunos ao longo de quatro anos (dos sete aos onze anos) em 50 escolas inglesas selecionadas ao acaso dentre as 636 unidades pertencentes ao sistema de ensino tido como foco da pesquisa.

Os objetivos do estudo foram:

[...] produzir uma descrição detalhada de alunos e professores, e da organização e currículo das escolas. [...] documentar o progresso e o desenvolvimento, por um período de quatro anos de educação escolar, de quase dois mil alunos. [...] estabelecer se algumas escolas eram mais eficazes do que outras em promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, uma vez que as variações nas características iniciais dos alunos admitidos nas escolas eram levadas em consideração. [...] investigar diferenças no progresso de diferentes grupos de alunos. (MORTIMORE et al., 1988, p. 156)

Os resultados do estudo demonstraram a presença de diferenças consideráveis no desempenho educacional dos alunos ao longo do ensino primário. Essas diferenças observadas relacionam-se a diversos aspectos:

Idade, classe social, sexo e raça tiveram um impacto nos resultados cognitivos. Na maioria dos casos, diferenças no desempenho identificadas no momento de ingresso na escola primária permaneceram durante todos os anos desse nível de ensino; somente em alguns poucos casos houve mudanças. Também descobrimos que diferenças em resultados não-cognitivos variaram de acordo com a idade, classe social, sexo e raça. Essas diferenças, no entanto, não eram sempre consistentes com aquelas atribuídas aos resultados cognitivos. Essa complexidade foi refletida na nossa discussão quanto às expectativas dos professores em relação aos alunos. (MORTIMORE et al., 1988, p. 187)

O estudo trabalhou com escolas localizadas em áreas diferentes o que, conseqüentemente, levava ao atendimento de alunos diferentes em relação ao *background* familiar e ao nível socioeconômico e cultural. Registraram-se diferenças na proporção do sexo dos estudantes recebidos nas escolas – algumas instituições recebiam mais meninas, enquanto outras atendiam mais meninos; na ocupação profissional do pai; na estrutura e no tamanho da família; no nível de renda; na frequência ao jardim de infância; na saúde e deficiências dos alunos. Tais aspectos considerados exemplificam o quanto o desempenho inicial apresentado pelos alunos ao ingressarem no sistema escolar é afetado por fatores extraescolares. No entanto,

ainda assim, seria possível avaliar o impacto da escola sobre o desempenho acadêmico dos educandos porque eles haviam sido avaliados no momento do ingresso na instituição de ensino, ou seja, poderia ser aferido o quanto eles evoluíram em termos de rendimento em um dado tempo.

De acordo com os resultados da pesquisa, a escola primária fazia diferença para o aluno. Segundo Mortimore et al. (1988), após o acompanhamento dos estudantes por três anos, considerando o seu desempenho inicial e outros fatores extraescolares, concluiu-se que:

[...] a escola tem impacto significativo no desempenho em leitura. Ao todo, 9% da variação no desempenho de leitura dos alunos ao final do terceiro ano foi explicada pela escola. Esse valor é mais alto do que aquele identificado em estudos anteriores dos efeitos da escola. [...] Como observou Rutter, “Jencks et al. (1972) concluíram que variáveis da escola representam apenas 2 a 3% da variância, um número bem mais baixo do que os estimados 50% atribuíveis ao background familiar”. [...] Nossos resultados mostram que a dimensão do efeito da escola no desempenho de leitura do terceiro ano foi muito maior do que aquele atribuível ao background, quando considerado o desempenho inicial. (MORTIMORE, 1988, p. 196-197)

Um dado importante a ser considerado no estudo de Mortimore et al. (1988) é que, apesar de a escola exercer um efeito sobre o desempenho do educando no sentido de ampliar o seu nível de proficiência, “existem variações entre os alunos no progresso obtido durante a escola primária” (MORTIMORE et al., 1988, p. 197). Isso significa dizer que os estudantes não progridem na mesma proporção e essa variância está intimamente relacionada ao *background* apresentado por eles. Sendo assim, os resultados da pesquisa reconhecem a influência dos fatores extraescolares sobre os processos de ensino e aprendizagem do alunado, mas atribuem à escola um peso maior sobre a construção dos seus resultados acadêmicos do que o apontado por pesquisas anteriores. Nesse sentido, o estudo conclui que a escola faz diferença para o aluno.

3.1.4 O que faz a diferença?

Considerando os resultados das pesquisas que constataram que a escola exerce sim um efeito sobre a aprendizagem dos alunos, a pergunta que se apresenta é: o que faz a diferença? No que tange à escola, quais aspectos especificamente mais afetam a construção de bons resultados acadêmicos por parte dos alunos?

Conforme os resultados da pesquisa feita por Rutter et al. (1979), publicados no capítulo dez do livro *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, o gerenciamento de grupo na sala de aula, os valores e as normas de comportamento da escola, a consistência dos valores e a aceitação das normas da instituição pelo aluno são alguns dos fatores que fazem a diferença e influenciam o desempenho acadêmico do educando, consoante será mais detalhadamente explicitado a seguir.

O gerenciamento de grupo na sala de aula levantou duas questões: a abordagem didática e o tipo de disciplina. Os alunos apresentaram um comportamento mais adequado quando o professor, de acordo com os pesquisadores (RUTTER et al., 1979, p. 233), “tinha preparado a aula com antecedência”, “chegava pontualmente” e dirigia “sua atenção na maior parte do tempo a todos da sala de aula”. Como pode ser observado, esses aspectos não estão relacionados com a estrutura da escola em si, mas com a postura docente na condução de seu trabalho pedagógico. A devida preparação da aula evita o desperdício de tempo e a improvisação, a pontualidade assim como o foco do professor em todos os alunos demonstram o seu comprometimento e o seu respeito pelo educando, fatores que produzem efeitos significativos no processo de aprendizagem.

Em se tratando da disciplina durante a aula, percebeu-se que “o bom comportamento do aluno foi [...] significativamente associado ao estilo pessoal do professor de manter a disciplina” (RUTTER et al., 1979, p. 234). Quanto mais intervenções foram feitas por parte do professor para manter a disciplina, mais aumentou o comportamento dispersivo dos alunos. No entanto, esse mesmo comportamento melhorou quando os educadores fizeram uso de elogios durante a

aula. Isso demonstra que é mais significativo valorizar e elogiar o bom comportamento do que enfatizar os atos indisciplinados. Também se verificou que “repreensões feitas de forma educada são frequentemente mais eficazes do que aquelas feitas em tom de voz agressivo” (RUTTER et al., 1979, p. 234). Essas constatações não significam que o mau comportamento deva ser ignorado, pois se assim for o ambiente educacional fica muito prejudicado, mas que o ato indisciplinar não deve ser o centro da atenção durante a aula, sob pena de comprometer a aprendizagem de todos; é preciso considerá-lo e dar-lhe um encaminhamento logo no início, pois conforme afirmam Brophy e Evertson (apud RUTTER et al., 1979, p. 234):

Os professores que tiveram maior sucesso no gerenciamento do trabalho em sala de aula foram aqueles que conseguiram identificar a indisciplina logo e tratavam dela com firmeza adequada e com o mínimo prejuízo possível para sua aula.

Os estudos, de modo geral, indicam que a adoção de constantes intervenções para conter a indisciplina é contraproducente, pois a intervenção para com um aluno acaba atingindo toda a turma, principalmente se o tom adotado pelo professor for agressivo; promove a interrupção do trabalho do restante da classe; gera um clima negativo na sala, o que pode propiciar o surgimento de novos focos de indisciplina. Assim, o bom gerenciamento da sala de aula deve prever essas situações para que estratégias mais bem sucedidas possam ser empregadas, de modo a garantir o bom andamento da atividade pedagógica para todos os alunos.

Os valores e as normas de comportamento da escola também são fatores importantes para o sucesso acadêmico dos alunos. Segundo Rutter et al. (1979, p. 236):

Há diversas formas de estabelecer normas e valores. Os principais mecanismos referentes às escolas secundárias podem ser: i) as expectativas dos professores sobre o trabalho e o comportamento dos alunos; ii) os modelos fornecidos pela própria conduta dos professores dentro da escola e pelo procedimento de outros alunos; e iii) o feedback que os alunos recebem relativo à conduta permitida na escola.

Os estudantes conseguem notar as expectativas que os outros fazem em relação a sua competência acadêmica e ao seu comportamento e tendem a corresponder ao que se espera deles. Desse modo, altas expectativas tendem a

produzir bons resultados, assim como baixas expectativas apresentam maior probabilidade de gerar mau desempenho. Em um estudo feito por David Farrington e Farrington et al. (apud RUTTER et al., 1979, p. 236), constata-se que “jovens que eram publicamente rotulados de delinquentes (através do veredicto pronunciado pela Justiça) tendiam a ficar ainda mais delinquentes”.

Nessa perspectiva, se a escola e o professor têm altas expectativas em relação aos seus alunos, o desempenho deles tende a ser melhor. Assim, passar dever de casa e corrigi-lo, confiar que a grande maioria dos alunos obterá bons resultados nos exames oficiais e nas tarefas que lhe são atribuídas durante as aulas, atribuir responsabilidades em relação ao cuidado com o patrimônio escolar são exemplos de atitudes que a escola pode ter em relação ao seu corpo discente e que acarretará melhores desempenhos por parte dele. Além disso, é extremamente importante destacar que os alunos se mostram dispostos a copiar o procedimento de outras pessoas, “especialmente daquelas que ocupam posição de autoridade e de quem gostam e respeitam” (RUTTER et al., 1979, p. 237). Em outras palavras, isso significa que:

[...] os alunos podem ser influenciados – para o bem ou para o mal – por modelos de procedimento oferecidos pelos professores em sala de aula ou em qualquer outra parte. Esses modelos não se restringem aos modos dos professores tratarem seus alunos, mas também incluem as formas dos outros professores se relacionarem entre si e a opinião que têm sobre a escola. (RUTTER et al., 1979, p. 238)

Em vista disso, observa-se que a postura docente tanto em sala de aula como fora dela impacta o educando. Se o professor for um bom modelo e tiver a confiança e o respeito de seu aluno, será uma boa influência para ele. Do contrário, se o seu comportamento indica descompromisso com a escola e com os estudantes, a sua influência sobre o corpo discente será negativa.

Outro aspecto importante é o *feedback*²⁹ que o estudante recebe acerca do que é aceito ou não pelas normas e pelos valores da escola que ele frequenta, pois isso influencia o seu comportamento. Se a sua postura contraria as normas e valores da instituição de ensino, mas isso não é explicitado para ele, certamente a sua conduta será influenciada negativamente. Contudo, se o aluno

²⁹ Palavra inglesa cujo significado é resposta, reação a alguma coisa, retorno.

recebe um retorno imediato e direto que o alerta a respeito da quebra das normas e dos valores, ele sofrerá uma influência positiva sobre o seu procedimento no ambiente escolar.

Em se tratando da consistência dos valores escolares, constatou-se que ela é maior nas instituições em que as normas e os valores são “aprovados e adotados por uma ação conjunta dos membros da escola” (RUTTER et al., 1979, p. 239). Os resultados educacionais são melhores quando planejados em conjunto, isso porque essa atitude propicia maior comprometimento por parte de todos os envolvidos nesse processo.

Outro fator importante é a aceitação das normas da escola pelo aluno. De acordo com Rutter (1979, p. 241), “a eficácia das normas coletivas depende da participação de estudantes no grupo que sustenta essas normas”. Conforme foi dito anteriormente, se o educando se sente parte da escola e do grupo que formula as normas e os valores, é mais fácil que ele se identifique com eles, comportando-se de forma adequada. Entretanto, se o estudante não se sente parte desse grupo e a outro se associa no interior do ambiente educacional, é comum que ele quebre as normas e não vivencie os valores da instituição justamente por se sentir excluído do processo que os formulou.

É válido ressaltar ainda que escolas limpas, arrumadas, bem conservadas, decoradas com quadros e plantas, dentre outras coisas, contribuem mais para o sucesso dos alunos. De igual modo, professores receptivos às demandas dos alunos também favorecem o maior desempenho dos mesmos. Atribuir papéis de responsabilidades aos alunos também ajuda a promover resultados mais satisfatórios.

Como pode ser percebido, todos os elementos mencionados estão mais ligados à forma como a escola se organiza e funciona do que à estrutura física. Isso significa que duas unidades escolares com os mesmos recursos e o mesmo tipo de alunado podem produzir resultados diferentes em razão dos valores e das normas adotados. Uma escola em que os professores são comprometidos com os alunos e com a instituição, os docentes acreditam no potencial dos estudantes demonstrando-lhes altas expectativas de aprendizagem, as normas e os valores são construídos coletivamente, os casos de indisciplina são tratados de forma a

enfraquecê-los e não a valorizá-los, tende a obter melhores resultados do que uma escola em que essas características não se apresentam.

É nesse sentido que os estudiosos afirmam que a escola faz sim diferença para o aluno. Há uma parte do desempenho que é afetada por fatores não controlados pela escola (família, nível social, econômico e cultural) e há outra parte que é influenciada pelo modo como a escola se organiza e funciona. Assim, é imprescindível que a escola identifique quais características impactam positivamente o rendimento dos alunos para que estas sejam por ela cultivadas com vistas a propiciar condições para a construção do sucesso acadêmico dos discentes.

3.2 Fatores Extraescolares: a Participação Familiar

A participação da família na educação escolar dos filhos é, além de um compromisso ético, moral e afetivo, um dever assegurado pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988, Capítulo III - Seção I - Artigo 205, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da *família*³⁰, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, também reforça o dever da família no que se refere à educação. O Artigo 4º, Título 1, determina que:

É dever da *família*³¹, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

³⁰ Grifo nosso.

³¹ Grifo nosso.

Em consonância com os dois documentos legais anteriormente citados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394, de 1996, dispõe em seu Artigo 2º - Título II que:

A educação, dever da *família*³² e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Conforme pode ser observado, a família e o Estado são corresponsáveis pela educação escolar. No entanto, convém ressaltar que o papel dessas instâncias em relação a esse dever não se confunde, embora em alguns momentos se sobreponha. A diferença entre a atuação da família e a do Poder Público nessa tarefa diz respeito aos mecanismos empregados para assegurar o direito à educação formal. O Estado é responsável por oferecer atendimento gratuito aos alunos em idade escolar em sistemas oficiais de ensino. À família, por sua vez, cabe o compromisso de matricular os menores sob sua tutela nas instituições escolares, acompanhar e contribuir para o seu desenvolvimento educacional.

Outra distinção se faz necessária entre o papel da família e o da escola no que se refere à educação de crianças e adolescentes. A escola, conforme já foi mencionado anteriormente, é responsável pela educação formal, ou seja, por oferecer aos alunos programas curriculares que lhes assegurem a aprendizagem dos saberes historicamente construídos pelas diferentes áreas do conhecimento, assim como o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania e à qualificação para o mundo do trabalho. De acordo com Libâneo (2004, p. 86-87), essa prática educativa é intencional, organizada, sistematizada e possui objetivos claramente estabelecidos; já a família promove majoritariamente a educação informal que o autor chama de não intencional, caracterizando-a como aquela que ocorre na relação do sujeito com o meio natural e social. Nesse sentido, uma criança aprende matemática tanto na escola como em casa; no primeiro caso, dentro de um currículo formal, estabelecendo contato com conceitos, regras, nomenclaturas cientificamente elaboradas; no segundo, por meio

³² Grifo nosso.

da vivência de situações em que a matemática é utilizada no seu contexto familiar: a divisão de bombons entre os irmãos e a administração da mesada, por exemplo.

Percebe-se, dessa forma, que a família tem o compromisso com a educação integral dos filhos, por isso atua tanto na educação informal como na formal. Neste último caso, é preciso entender que o seu campo de atuação difere do da escola, pois, embora responsável pela educação formal, não é da competência dos pais desempenhar o mesmo papel dos professores. Estes utilizam metodologias didáticas intencionalmente escolhidas para atingir objetivos educacionais pré-estabelecidos. À família cabe o acompanhamento da vida escolar dos filhos no sentido de zelar pela frequência regular às aulas; de conversar sobre o que eles estão aprendendo na escola; de estar atenta se eles estão com dificuldades de aprendizagem; de estabelecer horário para o estudo em casa e para a realização das tarefas; de visitar a escola para conhecê-la, para solicitar informações sobre a aprendizagem dos filhos, para participar de eventos, reuniões e colegiados, para conversar com funcionários, professores, coordenadores, diretores; etc.

Partindo do pressuposto de que família e Estado partilham um regime de corresponsabilidade na educação formal de crianças e de adolescentes e de que a participação familiar é de vital importância para o sucesso acadêmico dos alunos, conforme demonstram inúmeras pesquisas em todo o mundo, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2008, uma cartilha em que orienta os pais e/ou responsáveis sobre como participar da vida escolar de seus filhos. Dentre outras coisas, a publicação lhes sugere:

1. Visitem a escola de seus filhos sempre que puderem. [...]
5. Conversem com os professores.
6. Perguntem como seus filhos estão nos estudos.
7. Peçam orientação caso seus filhos estejam com alguma dificuldade na escola.
8. Procurem saber o que podem fazer para ajudar. Conversem também com o diretor ou a diretora e as outras pessoas da escola.
9. Leiam bilhetes e avisos que a escola mandar e respondam quando necessário.
10. Compareçam às reuniões da escola. Dêem sua opinião. (MEC, 2008, p. 11)

Além disso, a cartilha recomenda que os pais incentivem os filhos a estudar em casa; que os auxiliem com as tarefas sem, no entanto, realizá-las por eles; que os observem ao executarem os deveres para saber se estão aprendendo

ou se manifestam dificuldades; que leiam para eles e com eles; que estabeleçam para eles uma rotina com horário para estudar e para brincar. É conveniente ressaltar que o documento faz todas essas sugestões, esclarecendo aos pais e/ou responsáveis que, para acompanhar e participar dos estudos dos filhos, não é preciso que tenham conhecimento de tudo o que eles estão aprendendo, pois, ainda que a família não tenha escolaridade, é possível demonstrar interesse pela vida acadêmica dos filhos, sendo que, de acordo com a cartilha, é esse interesse que “contribui para que eles aprendam sempre mais” (MEC, 2008, p. 13).

A intenção de estreitar o relacionamento entre a escola e a família baseia-se na constatação de que a participação familiar no processo educativo dos filhos eleva significativamente o desempenho dos estudantes. Tais conclusões resultam de inúmeras pesquisas que apontam o peso dos fatores extraescolares sobre a aprendizagem do aluno. Conforme o Relatório de Monitoramento Global, de 2005, “Educação para Todos: O Imperativo da Qualidade”, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 2005, p. 64:

Abordar questões a respeito da importância relativa de escolas e de famílias na determinação do desempenho cognitivo e do subsequente sucesso na vida não é uma atividade recente. Por exemplo, há um século o sociólogo francês Paul Lapie estudou histórias de vida de 722 homens matriculados na escola fundamental entre 1872 e 1893, em Ay, uma pequena cidade no leste da França. Com base nesse trabalho, ele conclui: ‘A escolarização consegue às vezes romper as malhas da rede por meio da qual as circunstâncias econômicas controlam nossos destinos. Seu impacto não é grande, mas também não é nulo’.³³ (UNESCO, 2005, p. 64)

Ao longo do século XX, as políticas públicas foram fortemente influenciadas pela idéia de que a educação era a grande responsável pela ascensão social das pessoas, de modo que investir em insumos escolares era essencial para assegurar o sucesso dos que adentravam os sistemas educacionais. No entanto, com a publicação do Relatório Coleman, em 1966, cujas conclusões afirmavam que, no contexto americano, a família e a turma de alunos da escola “tinham um impacto muito maior sobre os resultados educacionais e sobre o sucesso econômico

³³ Ainsi, l'école réussit parfois à rompre les mailles du réseau dans lequel des causes d'ordre économique enferment nos destinées. Son action n'est pas considérable, mais elle n'est pas nulle'. Paul Lapie, 1904, 'Les Effets sociaux de l'école' [Os Efeitos Sociais da Escolarização], *La Revue scientifique* (Revue rose), 41 (2); citado em Baudelot et al. (2004); (UNESCO, 2005, p. 63).

subsequente do que as variações nas características das próprias escolas” (UNESCO, 2005, p. 64), a crença no poder “messiânico” da educação formal para redimir os menos favorecidos ficou abalada. A constatação de que as escolas, ao invés de agentes de transformação social, seriam, na verdade, reprodutoras das desigualdades já existentes na sociedade provocou grande pessimismo, mas também estimulou a realização de novas pesquisas na área.

É pertinente destacar que, de acordo com as pesquisas nessa área, a participação da família e o seu efeito nos estudos dos filhos estão intimamente relacionados ao *background* familiar, ou seja, ao seu capital econômico, cultural e social. Isso significa que quanto mais elevado o nível socioeconômico e cultural da família, maior é chance de ela acompanhar a vida acadêmica dos filhos e, conseqüentemente, destes alcançarem sucesso na escola e na vida. Nessa perspectiva, Silva e Hasenbalg (2002) apontam a existência de três dimensões principais no que diz respeito às condições que a família tem de oferecer e acompanhar a educação dos seus membros em idade escolar. A primeira e também a mais estudada é a dimensão:

[...] dos recursos econômicos ou capital econômico, usualmente medido pela renda ou riqueza familiar; costuma-se também estudar a situação de bem estar material dos domicílios, tal como expressa pelas condições de moradia. Essa dimensão se refere aos recursos físicos que facilitam o aprendizado das crianças, tais como a disponibilidade de um lugar fixo para estudar, a posse de materiais didáticos, etc. Supõe-se que quanto maior o volume de capital econômico das famílias maior será a demanda por educação dos filhos. (SILVA; HASENBALG, 2002, p. 68)

Assim, o capital econômico de uma família relaciona-se a sua renda monetária. Famílias mais abastadas moram, alimentam-se e vestem-se melhor, condições que tendem a favorecer o desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, nesses lares há uma propensão maior ao investimento educacional de seus membros, o que se traduz na existência de um lugar apropriado para os estudos, na aquisição de livros e de outras fontes de cultura.

A segunda dimensão refere-se aos:

[...] recursos educacionais ou capital cultural, referindo-se à distribuição de educação entre os membros adultos da família, caracterizando o que por vezes é denominado “clima cultural” da família. Assim, além do nível educacional dos adultos, alguns outros aspectos ligados ao consumo cultural costumam ser investigados, tais como a presença de livros no

domicílio. Essa dimensão indica o meio ambiente cognitivo familiar que as crianças dispõem no seu aprendizado escolar. Supõe-se que pais mais educados percebem melhor os benefícios futuros da educação de seus filhos, e estão mais habilitados a apoiar e auxiliar no aprendizado destes. [...] (SILVA; HASENBALG, 2002, p. 68)

Dito de outro modo, o capital cultural da família refere-se ao seu nível educacional, o que não se relaciona diretamente com o seu nível econômico. Há famílias com alto capital econômico e baixo capital cultural e vice-versa. Lares mais favorecidos nesse aspecto propendem a valorizar mais a educação e a buscar meios de enriquecimento cultural, ainda que não conte com muitos recursos financeiros para isso.

Por fim, a terceira dimensão refere-se a um tipo de recurso que se relaciona:

[...] à própria estrutura dos arranjos familiares. O chamado “Capital Social” é definido pela sua função e consiste em alguns aspectos da estrutura social que facilitam a ação de indivíduos ou atores dentro dessa estrutura. Diferentemente do capital físico e do humano (formas materiais observáveis e habilidades adquiridas pelos indivíduos), o capital social só existe na relação entre pessoas. Esse capital refere-se então aos recursos que estão contidos nas relações entre atores sociais, sendo que tais recursos permitem ou facilitam determinados resultados sociais (Parcel & Dufur, 2001). Nesse sentido, o capital social das famílias reside nas relações entre as crianças e os pais, considerando-se a presença física dos adultos na família e a atenção dada por esses às crianças. O capital social familiar estabelece o contexto no qual o capital econômico e cultural dos pais é convertido em condições mais ou menos favoráveis à socialização das crianças, funcionando como um filtro para esses outros capitais. (SILVA; HASENBALG, 2002, p. 69)

Em síntese, o capital social é o contexto em que os capitais econômico e cultural podem se transformar ou não em condições adequadas ao desenvolvimento dos educandos. Sendo assim, uma família pode possuir elevado nível de capital econômico e cultural, mas baixo índice de capital social, o que acarreta grande dificuldade de propiciar um ambiente favorável do ponto de vista educacional. O contrário também pode se verificar, ou seja, famílias com baixo capital econômico e cultural podem apresentar bom capital social, facilitando o desempenho acadêmico dos filhos.

Dados das pesquisas da Associação Internacional para Avaliação de Desempenho Educacional (ADE), realizadas há mais de quarenta anos e cuja abrangência atual é de cinquenta países, corroboram essa constatação: “Medidas

do *status* socioeconômico das famílias dos alunos estão relacionadas positivamente com os níveis de desempenho dos estudantes, em todos os países e para todas as disciplinas.” (UNESCO, 2005, p. 48) Essas informações demonstram que o *background* da família influencia muito o desempenho educacional dos alunos, a tal ponto que a instituição de ensino, muitas vezes, não consegue reverter as diferenças apresentadas pelos estudantes ao chegar à escola, de modo que quanto mais ele avança no processo de escolaridade, mais distante ele vai ficando em termos de desempenho, em relação a outros estudantes cujo nível socioeconômico e cultural da família é mais elevado. É o que se pode observar no Relatório em questão:

Existe considerável evidência indicando não somente que as crianças de famílias pobres têm menos acesso à educação do que as de famílias com maior poder aquisitivo, mas também que aquelas que chegam a ter acesso recebem uma educação de qualidade inferior. Mesmo países que atingiram um certo grau de equidade em termos de acesso global ainda tendem a favorecer certos grupos da população ou áreas na alocação de recursos para a educação. (UNESCO, 2005, p. 108)

É necessário relacionar o *background* familiar ao nível de participação da família na vida escolar dos filhos. Pais mais escolarizados são propensos a ser mais participativos tanto no acompanhamento dos estudos dos filhos em casa, como no acompanhamento das ações promovidas pela instituição de ensino. Isso porque valorizam mais a escola e têm mais condições de compreender a sua “linguagem”, assim como cobrar uma atuação de maior qualidade por parte do sistema. Por outro lado, pais menos escolarizados, ainda que valorizem a escola e vejam nela talvez a única forma de ascensão social para os membros de sua família, apresentam mais dificuldade de acompanhar os estudos dos filhos e de exigir seus direitos no que se refere ao recebimento de uma educação de qualidade.

Essa desigualdade em termos de *background* familiar faz com que os alunos cheguem à escola em situações desiguais de experiências e de conhecimentos prévios. Em uma mesma sala, por exemplo, é possível que se encontrem alunos que tiveram pouco ou nenhum contato com a leitura antes de adentrar a escola e outros que já possuem muitas experiências nessa área. De acordo com as pesquisas, essas diferenças tendem a se consolidar e a aumentar ao longo do processo de escolaridade, ou seja, quanto mais esses alunos avançam na escola, maior é a defasagem apresentada por eles em seu desempenho (BROOKE;

SOARES, 2008, p. 28). É preciso esclarecer que há exceções à regra, mas geralmente é isso que se observa nos sistemas educacionais.

Dados do SAEB de 2003 (Anexo P), por exemplo, referentes ao nível de competência apresentado pelos alunos de quarta série do ensino fundamental em Língua Portuguesa, demonstram que, dos estudantes que declararam que a mãe não sabia ler e escrever, 76,3% estavam em um estágio crítico ou muito crítico, enquanto que apenas 0,8% deles encontravam-se em estágio adequado. Dentre aqueles que informaram que não tinham o hábito de presenciar sua mãe lendo, 70,4% apresentaram um desempenho crítico ou muito crítico, sendo que o percentual dos que conseguiram alcançar o estágio adequado foi de somente 1,5%. Ao se considerar o contingente de alunos que declarou que ninguém acompanha os seus estudos, verifica-se que 69,8% estão no nível crítico ou muito crítico e 1,5% está no estágio adequado. Tais dados demonstram que são poucos os alunos que conseguem obter sucesso escolar quando o *background* familiar é baixo, a tendência é que eles fracassem e, conseqüentemente, não consigam ascender na escala social, conforme afirmam Barros et al. (2001, p. 9):

Na verdade, as famílias com menos recursos são aquelas em que o volume de investimentos em capital humano ficará mais aquém do desejável, provocando um fenômeno ainda mais preocupante que o subinvestimento em si, que é o processo de transmissão intergeracional da pobreza. Uma vez que um indivíduo é tão mais pobre quanto menos educado for, aqueles nascidos hoje em famílias pobres serão provavelmente menos escolarizados e, portanto, tenderão a ser os pobres de amanhã.

Tudo isso corrobora a visão de que o *background* familiar é um forte elemento para o sucesso educacional dos alunos. De acordo com a Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a Escola Pública na opinião dos pais, 2005, realizada pelo MEC, INEP (p. 9):

Cabe ressaltar que uma das explicações centrais para o baixo desempenho do estudante brasileiro, já amplamente estudado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, é o nível de escolaridade e de renda dos pais. A proficiência obtida pelas crianças e jovens brasileiros correlaciona-se fortemente com o nível socioeconômico das famílias desses estudantes.

[...]

O capital cultural das famílias como era de se esperar correlaciona-se com os dados socioeconômicos e o desempenho dos estudantes, em situações de avaliação escolar. Quase 84% dos responsáveis declararam assistir televisão todos os dias, 74,7% lêem raramente ou nunca jornais de

circulação diária, 74% nunca ou raramente lêem livros e 72% não lêem ou raramente lêem revistas.

A utilização de computador é citada por 10% dos responsáveis entrevistados, o acesso à Internet é privilégio de apenas 6,9% dos pais ou responsáveis. Tais evidências confirmam o baixo capital cultural das famílias responsáveis pelas crianças matriculadas no ensino fundamental.

Dados desse estudo revelam também que o nível socioeconômico e cultural dessas famílias compromete a qualidade do acompanhamento escolar que elas oferecem a seus filhos. Os responsáveis até demonstraram compreender que a participação nos estudos dos filhos é uma de suas atribuições, contudo:

[...] a participação depende dos sentimentos de capacidade e competência para o apoio necessário ao processo de aprendizagem.

[...]

É pertinente salientar que a qualidade desse acompanhamento é comprometida pelo perfil geral das famílias. Pais de baixa escolaridade, com pouco capital cultural e constituintes de famílias pobres, dispõem de poucos recursos escolares para um acompanhamento fino da vida escolar dos filhos e mesmo para uma efetiva ajuda em questões de aprendizado e insumos complementares à vida escolar. (MEC, INEP, p. 9)

Observa-se, desse modo, que as famílias de baixo *background* até têm consciência de que precisam acompanhar a vida escolar de seus filhos, mas, em sua maioria, sentem-se incapazes de fazê-lo. Nesse sentido, Abramovay e Castro, (2006, p. 67), afirmam que as famílias sofrem com um bloqueio que as impede de se aproximarem da escola não porque não têm interesse em seus filhos, mas por não saberem como estabelecer essa aproximação, ou seja, por desconhecerem os mecanismos desse processo.

Esse quadro torna-se desafiador a todos os envolvidos no processo educacional, pois os estudantes provenientes de famílias com baixo *background* chegam ao sistema de ensino com dupla desvantagem: a primeira por apresentarem menor nível de capital econômico, cultural e social e a segunda por não poderem contar com um acompanhamento escolar mais refinado por parte dos familiares. Em virtude disso, conforme indicam as pesquisas na área, tais estudantes tendem a apresentar baixo desempenho acadêmico e menor chance de ascensão social, não porque sejam incapazes, mas por apresentarem – em virtude de um repertório socioeconômico e cultural mais empobrecido – maiores dificuldades para corresponder às expectativas colocadas pela escola. Nessa perspectiva, para esse contingente populacional, a instituição de ensino torna-se ainda mais importante no

desafio de superação das desigualdades sociais, pois é agência por meio da qual esses alunos terão contato com experiências intelectuais, sociais e culturais que não poderiam ser vivenciadas em seu contexto de origem. Esse é o grande desafio colocado por Gomes (2005, p. 282):

[...] organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam.

Nesse sentido, para que o fracasso escolar seja enfrentado e para que os menos favorecidos usufruam das mesmas chances que os filhos das classes mais abastadas, é necessário que a escola e a família percebam o seu papel nesse processo. Longe da estratégia de culpabilização que vem sendo largamente empregada por representantes de ambas as instâncias para explicar o baixo desempenho dos alunos, é imprescindível reconhecer que algo precisa ser feito para romper com esse círculo vicioso que, geração após geração, transfere a baixa escolaridade e o nível de pobreza de pais para filhos. O Poder Público precisa, além de democratizar o acesso à escola, democratizar o acesso a uma educação de qualidade e para isso é indispensável a existência de escolas eficazes, ou seja, que apresentem aquelas características responsáveis por elevar o desempenho de seus alunos. É certo que, conforme afirma Gomes (2005, p. 284): “A escola sozinha não poderá compensar a sociedade, contudo quando atinge a efetividade, pode contribuir, nos limites da sua faixa de atuação, para diminuir as diferenças sociais”.

Diante desse contexto, o estudo de estratégias educacionais que possam auxiliar o conjunto de aluno cujo desempenho acadêmico é insatisfatório e cuja família apresenta baixos índices de capital econômico, cultural e social é de extrema importância para potencializar o efeito da escola e aumentar as oportunidades de ascensão social e de superação da pobreza desses indivíduos. Encontrar alternativas pedagógicas possíveis de serem praticadas pela instituição de ensino e, ao mesmo tempo, eficazes é o grande desafio que se apresenta aos educadores, desafio que não pode ser postergado tendo em vista que o fracasso escolar provoca prejuízos não apenas ao educando e a sua família, mas também a toda sociedade.

3.3 Tutoria Educacional

A LDBEN 9394, de 1996, estabelece princípios para a recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. O Artigo 12 determina que “Os estabelecimentos de ensino [...] terão a incumbência de: [...] prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”; o Artigo 13 dispõe sobre o papel dos docentes ao incumbi-los de “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”; e o Artigo 24 - V, ao definir os critérios de verificação do desempenho acadêmico, estabelece a “obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar”.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação 09/97, que instituiu o regime de progressão continuada no ensino fundamental do sistema de ensino do Estado de São Paulo, estabelece no § 3º do Artigo 1º que:

O regime de progressão continuada deve garantir a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, o qual deve ser objeto de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.

A referida deliberação estabelece também, no Artigo 3º - III, que o regime de progressão continuada deve prever meios que assegurem “atividades de reforço e de recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final de ciclo ou nível” aos educandos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

Tais documentos reconhecem a necessidade de acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem para que sejam identificados os alunos que apresentam desempenho inferior, a fim de que a eles sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas com vistas à superação das dificuldades.

Em 2004, Belther e colaboradoras realizaram uma pesquisa em dezessete escolas estaduais de Araraquara para acompanhar as aulas de reforço escolar por elas oferecidas. Por meio de entrevistas com coordenadores pedagógicos, de acompanhamento de algumas aulas de reforço e de elaboração de relatórios, foram coletados dados que permitiram a identificação de alguns

problemas que, de acordo com Belther (2005, p. 174), deveriam “ser repensados pela escola, pela oficina pedagógica e pelo poder público”, a saber: aulas atribuídas a professores iniciantes, com contrato temporário de trabalho e necessidade de capacitações para o exercício reflexivo da função; emprego das mesmas metodologias e materiais utilizados nas aulas regulares; baixa ou nenhuma frequência dos estudantes às aulas; desmotivação e pequena valorização das aulas de reforço por parte dos alunos; pouca assiduidade dos professores de reforço às HTPCs em razão da falta de remuneração para esse trabalho. Esses fatores colaboram para que o resultado da recuperação oferecida aos educandos seja muito pequeno, embora a iniciativa seja essencial para que aqueles com menor rendimento não se prejudiquem ainda mais ao longo do processo de escolarização.

A Resolução SE 93, de 08/12/2009, que dispõe sobre os estudos de recuperação destinados aos estudantes do ciclo II do ensino fundamental e aos alunos do ensino médio matriculados na rede estadual de ensino de São Paulo, é o documento mais recente da SEE/SP sobre o assunto. Considerando que os educandos apresentam pluralidade de características e de ritmos de aprendizagem e que tal diversidade deve ser respeitada, o documento assegura o direito do aluno aos estudos de recuperação. Mediante a oferta de oportunidades diversificadas de aprendizagem, a recuperação poderá ocorrer de forma contínua – no próprio ambiente de sala de aula, paralela – em horário diferenciado das aulas regulares, ou ao final de um ciclo de estudos, com o objetivo de propiciar condições favoráveis à superação das dificuldades apresentadas pelos educandos ao longo do percurso escolar. Em se tratando da recuperação paralela, o atendimento deve ser feito por professores de língua portuguesa e matemática para grupos de alunos do mesmo nível de ensino organizados por classe/série, dificuldade de aprendizagem ou outros critérios; temporária e excepcionalmente, poderão ser oferecidos atendimentos individualizados para estudantes com dificuldades específicas.

Essa resolução apresenta dispositivos que podem ajudar a minimizar os problemas mencionados por Belther (2005). A atribuição das aulas no processo inicial³⁴, ou seja, as atividades de recuperação acontecem desde o princípio do ano letivo; a participação remunerada nas HTPCs; o trabalho com os alunos em grupos

³⁴ A resolução anterior previa que a recuperação paralela ocorresse no período de março a junho no primeiro semestre e de agosto a novembro no segundo semestre.

menores ou até mesmo individualmente são algumas das mudanças propiciadas pela legislação. No entanto, professores inexperientes ou com perfil inadequado para essa função, baixa frequência às aulas, desmotivação e desvalorização do reforço por parte dos alunos ainda são problemas que comprometem os resultados dessa iniciativa.

Diante desse quadro, uma alternativa possível para a elevação do desempenho acadêmico dos estudantes com baixo rendimento é a ação tutorial. De acordo com o dicionário Michaelis, o vocábulo “tutor” vem do termo latino “tutore” e indica aquele que é legalmente encarregado de tutelar alguém; aquele que protege, ampara, dirige ou defende; denomina também a “estaca ou vara cravada no solo, para amparar e segurar uma planta cujo caule é flexível ou demasiado débil”. No contexto da educação, o tutor seria aquele que faz um acompanhamento mais individualizado com o aluno. Qualquer educando pode ser alvo de tutoria, principalmente aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Topping (2000, p. 6):

Tutoria pode ser definida como um processo em que pessoas, não necessariamente professores, ajudam e apoiam a aprendizagem de outras de uma forma interactiva, sistemática e significativa. É utilizada com mais frequência numa base de um para um, ou seja, entre pares. Os tutores podem ser pais, encarregados de educação, irmãos e irmãs, outros membros da família, colegas e vários tipos de voluntários. Até mesmo crianças de cinco anos aprendem a ser tutores eficazes. Qualquer pessoa pode ser um tutor – qualquer indivíduo pode ajudar outro nalguma coisa. Muitas vezes, ao ajudar os outros a aprender, os próprios tutores, aprendem.

Para Topping (2000, p. 7), para ser um tutor não é necessário ter um saber especializado, embora seja recomendável que ele saiba mais sobre o assunto do que o tutorando, assim como não é preciso o uso de materiais especiais. No entanto, alguns cuidados são imprescindíveis no exercício da tutoria, pois se o tutor não é um especialista, a qualidade do acompanhamento oferecido ao aluno será menor, erros podem ser reforçados e, por impaciência, as respostas corretas podem ser dadas ao estudante sem que haja a efetivação da aprendizagem. Contudo, para o autor (2000, p. 7): “Apesar destas dificuldades potenciais, uma grande quantidade

de estudos de investigação mostra que a tutoria pode ser uma forma muito eficaz de conseguir resultados³⁵”.

Silva e Rodrigues Júnior (2009, p. 33), discorrendo sobre avaliação formativa por meio de alunos tutores, citam a formulação de Bloom (BLOOM, 1976 apud SILVA; RODRIGUES JUNIOR, 2009, p. 33) de que:

[...] a maioria dos estudantes, independentemente de sua aptidão, poderia atingir alto nível de domínio de conhecimento, desde que fossem ajudados em suas dificuldades de aprendizagem, tivessem tempo suficiente para adquirir tal domínio e houvesse critérios claros para decidir sobre o atingimento ou não desse domínio.

De acordo com essa concepção, alunos com menor rendimento poderiam ser beneficiados pela presença e pela atuação de um tutor que, em um trabalho mais personalizado, no qual o ritmo de aprendizagem do educando é respeitado, auxiliaria na superação de suas dificuldades.

É válido ressaltar que a figura do tutor não é uma novidade. Ao longo da história, percebe-se, desde os remotos tempos, a figura daquele que se responsabiliza pelo acompanhamento e orientação das crianças e dos jovens. O clássico, “A Odisseia” de Homero – séc. VIII a.C., apresenta o personagem Mentor, homem sábio e fiel amigo do Rei Ulisses, de Ítaca. Quando Ulisses parte para a Guerra de Troia deixa seu filho Telêmaco aos seus cuidados. Assim, Mentor responsabilizou-se por educá-lo e orientá-lo na ausência do pai (Bellodi, 2005, 32-36). Por metonímia, a palavra “mentor” indica atualmente aquele que age como conselheiro, guia e sábio.

Geib et al. (2007) no artigo intitulado “A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação”, fazem um retrospecto da tutoria ao longo da história. De acordo com as autoras, na Antiguidade, a educação para os povos primitivos se dava por meio da atuação dos xamãs, curandeiros ou feiticeiros; com o surgimento da escrita, surgiu o ensino formal ministrado pelo sacerdócio; na civilização grega, o ensino “era ministrado pelos tutores, escolhidos pelos critérios da estima mútua, afetividade e amizade” (p. 218); em Roma, “a educação era de responsabilidade da

³⁵ Topping cita estudos realizados sobre tutoria educacional por diversos pesquisadores: Bloom, 1984; Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Devin-Sheehan, Feldan & Allen, 1976; Levine, Glass & Meister, 1987; Rohrberk et al., 1999; Sharpley & Sharpley, 1981; Topping & Ehly, 1998; Walberg & Haertal, 1997.

família e, secundariamente, da escola, que funcionava em casas particulares, ruas, praças ou edificações públicas” (p. 218).

Na Idade Média, a educação era fortemente influenciada pela visão teocêntrica do mundo, sendo concebida como uma forma de “salvação da alma e obtenção da vida eterna” (p. 218), nesse contexto, surgem as escolas monacais (junto aos mosteiros) com o objetivo de ensinar a interpretação dos textos sagrados, os princípios religiosos, o combate às heresias e a conversão dos infiéis; no século XI, com o feudalismo nascem as escolas seculares, de cunho não religioso com o objetivo de “suprir as necessidades da nova classe social em aprender a ler, escrever e calcular” (p. 218); no século XIII surgem as universidades.

Nos séculos XVI a XVIII, as universidades começam a perder o monopólio em virtude do êxodo dos estudantes rumo às instituições nas quais “o internato, o sistema de biblioteca, a repetição de exercício, o sistema de tutorias e o teatro eram fortes atrativos e onde se iniciava a individualidade no processo ensino-aprendizagem” (p. 219), sendo esta a origem da tutoria tal como é concebida na atualidade.

No século XIX, as universidades são impactadas pela Revolução Francesa e Industrial, período em que se espalham pelos cinco continentes e se abrem para as mulheres; a partir da segunda metade do século XX, a universidade torna-se praticamente universal ao atingir praticamente todos os países e consolida alguns modelos. Os modelos inglês, norte-americano e alemão mantêm a figura do tutor em suas instituições. Na atualidade, essa figura continua existindo e as autoras citam o exemplo brasileiro das faculdades de Ciências Médicas, nas quais os estudantes são acompanhados por professores no seu processo de formação (p. 220). As autoras concluem afirmando que:

Ao longo dos séculos, o tutor assumiu papéis e valorização diferenciados. No período que antecedeu o ensino superior, a tutoria era exercida nas comunidades tribais com a finalidade de ensinar as estratégias de sobrevivência e as práticas culturais e religiosas. Nos primórdios da civilização, o tutor assumia a formação moral do aprendiz. A tutoria, concebida como a responsabilidade do mestre pelo aluno até torná-lo independente e capaz de ensinar outros alunos, surgiu junto com a universidade. O seu enfraquecimento na idade moderna determinou a migração dos alunos para os colégios, onde o sistema tutorial persiste. A tutoria, no transcurso dos séculos, é valorizada como qualificadora do processo pedagógico. [...] (GEIB et al., 2007, p. 220)

Na perspectiva da tutoria como qualificadora do processo pedagógico, é pertinente pensar na transposição desse modelo para a escola básica, na qual é grande o número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que não conseguem superá-las por meio dos processos de recuperação dos quais participam, normalmente oferecidos de forma coletiva.

Costa (1999, p. 55), discorrendo sobre o indivíduo em situação de dificuldade pessoal e social, afirma que “é crescente [...] o número de adolescentes que necessitam de uma efetiva ajuda pessoal e social para a superação dos obstáculos ao seu pleno desenvolvimento como pessoas e como cidadãos”. Para o autor, que defende a pedagogia da presença, o se fazer presente na vida do adolescente é imprescindível para o enfrentamento desse problema, pois essa ação assegura “o frescor e a imediatismo da presença solidária, aberta e construtiva do educador junto ao educando” (COSTA, 1999, p. 57). Contudo, é necessário que o educador aprenda a se fazer presente, de modo a atingir os objetivos almejados. Para tanto, exige-se muita disposição interior, demonstrada mediante uma postura aberta, sensível e comprometida por parte do profissional da educação. Sendo assim:

[...] essa aprendizagem requer a implicação inteira do educador no ato de educar. Sem esse envolvimento, o seu estar-junto-do-educando não passará de um rito despido de significação mais profunda, reduzindo-se à mera obrigação funcional ou a uma fômbria qualquer de tolerância e condescendência, de modo a coexistir mais ou menos pacificamente com os impasses e dificuldades do dia a dia dos jovens, sem empenhar-se, de forma realmente efetiva, numa ação que se pretenda eficaz. (COSTA, 1999, p. 58)

É imprescindível frisar, todavia, que essa prática tem seus limites e que esses precisam ser respeitados. Há que se considerar, conforme destaca Costa (1999, p. 58), a dialética da “proximidade-distanciamento”, na qual o educador se aproxima do educando visando à construção de uma relação de qualidade mediante uma identificação calorosa, empática e significativa entre ambos e ao mesmo tempo se distancia, buscando ter a visão da totalidade do processo de modo a se certificar de como se desenrola a ação educativa. Essa postura é essencial para evitar atitudes de “manipulação, chantagem afetiva, apego desmesurado, dependência descabida” (COSTA, 1999, p. 59) que podem se manifestar e prejudicar o processo educacional.

Algumas experiências educacionais relacionadas a uma presença mais efetiva do educador junto ao educando, no sentido de desempenhar a função de um tutor nos seus processos de ensino e aprendizagem, já foram realizadas no cenário nacional e internacional com resultados considerados satisfatórios, conforme será exposto de forma mais detalhada na sequência. Trata-se de uma estratégia didático-pedagógica que deve ser investigada com atenção, com vistas a avaliar a sua aplicabilidade e a sua eficácia para os casos de baixo rendimento escolar.

3.3.1 O programa “Reading Recovery”³⁶

O Programa *Reading Recovery* é um programa de educação complementar elaborado nos anos 1970 pela educadora neozelandesa Dame Marie Mildred Irwin Clay ao observar o comportamento dos alunos ao longo da aprendizagem da leitura. O objetivo dessa iniciativa foi o de oferecer aos estudantes com dificuldade de aprendizagem uma nova oportunidade de aprender. A metodologia do programa é por meio da tutoria, abordagem pela qual um educando é acompanhado por um tutor que, em um atendimento personalizado, pode trabalhar as suas dificuldades específicas (BUZETTI, 2010).

De acordo com Buzetti (2010), o *Reading Recovery* considera dois aspectos básicos: observação detalhada de como o indivíduo lê e escreve, valorizando o que ele já sabe, e consideração de como se aprende a ler e a escrever. Essas informações são muito importantes para auxiliar o tutor a compreender as verdadeiras causas da dificuldade de aprendizagem demonstrada pelo estudante, fornecendo-lhe subsídios para um atendimento diferenciado que contemple as suas reais necessidades.

Após o diagnóstico inicial, o programa propõe uma intervenção com lições:

[...] diárias com duração média de 30 minutos cada uma [...] baseadas em seis componentes básicos que trabalham a leitura e escrita. As partes da sessão de tutoria são: releitura de um livro familiar, identificação de letras,

³⁶ Expressão inglesa que significa recuperação de leitura.

escrita de história, rearranjo da história escrita pela criança e introdução de um novo livro. (BUZETTI, 2009, p. 2)

Mediante o atendimento individualizado, busca-se acelerar os processos de ensino e aprendizagem do aluno, ou seja, espera-se que ele aprenda mais rápido do que a média dos colegas de sua sala de aula. Assim, o tutorando alcançaria o nível de desempenho de seus pares e a autonomia necessária para acompanhá-los de modo independente. Convém destacar que os profissionais que atuam como tutores nesse programa passam por um treinamento com duração média de doze meses para que possam desenvolver o seu trabalho com eficácia.

De acordo com Pasian (2004), a aplicação do programa na Nova Zelândia constatou o progresso dos alunos, o que significa dizer que os encaminhados à tutoria, por não conseguirem acompanhar o ensino em sala de aula, conseguiram atingir a média de desempenho de seus colegas de turma. Nos Estados Unidos, os resultados do *Reading Recovery* foram igualmente positivos, sendo observados avanços significativos na aprendizagem dos tutorandos após doze semanas de atendimento. No Brasil, o programa vem sendo estudado desde 1998 por pesquisadores como: de Rose et al., 1998; de Rose, Domeniconi e Braz, 2000; de Rose, Domeniconi e Santos, 2000; Pasian, 2004; Buzetti, 2010, que analisam os efeitos de adaptações do *Reading Recovery* ao contexto escolar nacional. Os resultados dessas investigações têm se revelado positivos.

No estudo de de Rose et al. publicado em 1998 (apud PASIAN, 2004, p. 10-11), realizado com estudantes de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, verificou-se que a utilização de uma “versão adaptada do Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay poderia ser útil para a identificação de alunos de risco” que apresentavam necessidade de reforço escolar com vistas a evitar o fracasso acadêmico (PASIAN, 2004, p. 11). A investigação conduzida por de Rose, Domeniconi e Braz e divulgada em 2000 (apud PASIAN, 2004, p. 11-12), com seis alunos da 2ª do ensino fundamental demonstrou que eles progrediram no desempenho da leitura e da escrita após participarem de duas sessões semanais de tutoria, com duração de trinta minutos cada, ao longo de doze semanas. No trabalho realizado pela própria Pasian (2004), a pesquisadora concluiu que “todos os alunos melhoraram na aquisição de estratégias e nas habilidades de leitura e escrita” após a participação do programa de tutoria. Buzetti (2010) constatou em sua pesquisa

que os resultados apresentados pelos tutorandos revelaram a “eficácia do programa em alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita” (p. 109), destacando a sua contribuição no sentido de possibilitar ao estudante a oportunidade de acompanhar o ensino em sua sala de aula, juntamente com seus pares. Em síntese, constata-se que, no Brasil ou no exterior, a aplicação de um programa de tutoria junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem é uma estratégia que os auxilia a superar e/ou minimizar os efeitos de suas defasagens educacionais.

3.3.2 Um exemplo de ação tutorial

Em Portugal, em uma freguesia chamada de Perafita, localizada ao Norte do Concelho de Matosinhos, Distrito de Porto, foi implantado um plano de ação tutorial para atender alunos que apresentavam dificuldades educacionais.

Perafita, no passado uma freguesia majoritariamente rural, na atualidade (2008), pode ser considerada urbana, mas com marcas de ruralidade. Em termos sociais, trata-se de uma comunidade com grandes carências, formada predominantemente por pessoas de classe baixa e média-baixa, com baixo nível de escolaridade. De acordo com o Documento Orientador do Plano de Ação Tutorial, (2008), parte da população escolar da freguesia, em torno de 1400 alunos, dados de 2007 e 2008, apresentava algumas características:

- Mau comportamento e dificuldades de relacionamento interpessoal, agressividade;
- Desinteresse pelas actividades escolares e falta de hábitos de trabalho bem como desmotivação para a aprendizagem;
- Falta de perspectivas futuras;
- Dificuldades no raciocínio lógico abstracto e na Língua Portuguesa;
- Pouco sentido de responsabilidade e problemas de auto-confiança;
- Absentismo e abandono escolares;
- Falta de cuidados ao nível da higiene e saúde;
- Desvalorização da importância da Escola. (PLANO DE AÇÃO TUTORIAL, 2008, p. 5)

Em virtude desse quadro e com base na legislação vigente em Portugal³⁷ (Anexo Q), decidiu-se implementar um Plano de Ação Tutorial. Para isso, o sistema de ensino da freguesia estabeleceu um Conselho de Tutores para a implantação do Plano. Ao professor tutor³⁸ (Anexo R) são atribuídas aulas para o acompanhamento dos tutorandos, que não devem passar de dois por tutor. Os objetivos da ação são:

[...] diminuir os factores de risco e incrementar os factores de protecção do aluno nos domínios da aprendizagem e das condutas pessoal e social, potencializando, desse modo, o seu bem estar e a sua harmoniosa adaptação às expectativas académicas e sociais da escola. (PLANO DE AÇÃO TUTORIAL, 2008, p. 7-8)

No domínio pessoal, o Plano de Ação Tutorial tem como objetivo auxiliar o estudante a “conhecer-se melhor” (p. 8), de modo que ele seja capaz de identificar seus “interesses, motivações, valores, pontos fracos e pontos fortes” (p. 8); busca também “informar e apoiar os alunos em problemas relacionados com a sua idade e desenvolvimento, bem como com a sua história pessoal” (p. 8). No campo da socialização, a tutoria tem por finalidade promover a integração, a participação e adoção de “comportamentos favoráveis” (p. 8) por parte do aluno em relação à escola. Na área da aprendizagem, a ação se propõe a:

- Analisar com o aluno os seus resultados escolares, procurando retirar ilações de tal análise.
- Acompanhar a sua aprendizagem em termos globais, tendo em vista, nomeadamente, detectar áreas bem sucedidas e áreas de dificuldade e mesmo, eventualmente, de necessidades educativas especiais.
- Ajudar o aluno a analisar as suas dificuldades de rendimento escolar, identificando possíveis causas e consequências, bem como formas de superação ou minimização.
- Ajudar os alunos a fazer um melhor uso da escola, a saber usar este recurso a seu favor.
- Ajudar os alunos a perceber quais são as expectativas da escola, do currículo, dos professores e a corresponder a isso.
- Ajudar o aluno a tomar consciência das suas concepções sobre a aprendizagem (O que é aprender? Como se aprende?) e a motivação para o estudo.

³⁷ O Artigo 36, do Decreto Lei nº 115-A/98 de 04/05/1998, autoriza a escola designar professores tutores para acompanhar, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.

³⁸ O Artigo 10º, do Decreto Regulamentar nº10/99, prevê a criação da figura de Professor Tutor, entidade de referência para o percurso do aluno e sua inserção na Escola, remetendo para o Regulamento Interno dos Estabelecimentos de Ensino a definição de outras competências consideradas pertinentes.

- Apoiar o aluno na aquisição de estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo.
- Ajudar os alunos a aprender a reconhecer os progressos.
- Ajudar os alunos a definir o seu projecto escolar.
- Aconselhar, programar e eventualmente propor ao director de turma, programas de recuperação, apoio e reforço educativo. (PLANO DE AÇÃO TUTORIAL, 2008, p. 8)

O perfil dos alunos que são encaminhados para a tutoria caracteriza-se no plano acadêmico por estudantes que apresentam dificuldades para aprender, pouca motivação para realizar as tarefas e pouca organização para executá-las; no plano pessoal e relacional são indivíduos que manifestam dificuldades de relacionamento, comportamentos inadequados, excesso de faltas, propensão ao abandono dos estudos, problemas familiares, problemas de saúde e proveniência estrangeira (a freguesia apresenta um alto número de imigrantes).

O docente tutor, por sua vez, também deve apresentar características que lhe possibilitem o desempenho da função, das quais se destacam: a experiência pedagógica, o conhecimento da escola e de seu contexto; o equilíbrio e a maturidade para o desafio da tarefa; a facilidade de relacionamento, a capacidade para a negociação de conflitos, a coerência, a flexibilidade, a persistência, a confiança na capacidade do aluno e a capacidade de propiciar experiências significativas para o tutorando.

O processo de tutoria é realizado de forma individualizada por meio do acompanhamento do aluno em seus estudos, na execução de suas tarefas, na identificação de suas dificuldades de aprendizagem, na freqüência às aulas, etc. O tutor deve estabelecer uma relação com a família do tutorando, mantendo-a informada e integrada ao processo de acompanhamento escolar. Os principais pontos de intervenção relacionam-se à autoestima, à capacidade de iniciativa e de decisão, ao sentimento de pertinência, às relações interpessoais, à integração, à tolerância, ao trabalho em equipe, aos direitos e deveres, aos comportamentos de risco e ao apoio acadêmico.

Essa ação tutorial realizou-se em 2007 e 2008 e a reflexão sobre o processo revelou alguns aspectos importantes. Segundo Seabra e Monteiro (2009, p. 1), no que se refere à questão de a ação tutorial ser uma alternativa para as atuais necessidades da escola e à questão de como implementá-la:

[...] ficou claro que esta modalidade de apoio poderá ser uma das respostas possíveis para alguns dos problemas que atravessam a Escola. No entanto, foi realçada a importância da definição de uma política interna de escola, consistente com as opções tomadas, que regularize os modos de organização e a implementação da Ação Tutorial que seja devidamente integrada nos documentos da Escola.

Posto de outra forma, a ação tutorial pode ser uma estratégia eficiente para auxiliar na resolução de problemas observados no contexto escolar. Para isso, contudo, é imprescindível que a instituição adote uma linha de trabalho coerente com essa proposta, ou seja, que os princípios preconizados por seu projeto político pedagógico se efetivem na prática por meio de ações que promovam o desenvolvimento integral de todos os alunos, especialmente daqueles que apresentam dificuldades pessoais, sociais e de aprendizagem. Além disso, é indispensável que todos os envolvidos nesse processo entendam que a implantação da ação tutorial não se faz mediante o emprego de modelos pré-estabelecidos, cabendo à escola a tarefa de “fazer uma reflexão sobre os seus problemas, definindo metas e procurando as estratégias adequadas, tendo em conta as suas realidades concretas” (SEABRA; MONTEIRO, 2009, p. 2-3).

No tocante às funções do professor tutor, seu papel na escola e seu perfil, as autoras destacam a “versatilidade que lhe é exigida” (SEABRA; MONTEIRO, 2009, p. 4). Desse profissional exige-se, a um só tempo, a capacidade para trabalhar de modo mais individualizado com os seus tutorandos e de forma coletiva com os demais membros da equipe escolar, sendo este último aspecto de extrema relevância para o sucesso da ação tutorial. Nesse sentido, torna-se essencial a articulação entre o professor tutor, o professor da classe e os demais profissionais da escola, assim como a integração e o diálogo com a família do educando.

Essa reflexão/avaliação sobre a ação tutorial em Perafita também se ateve aos limites do envolvimento afetivo entre o professor tutor e o aluno (SEABRA; MONTEIRO, 2009, p. 6). Tendo em vista o contato mais personalizado entre ambos, o estreitamento dos laços torna-se inevitável, ficando evidente a necessidade de demarcar os limites desse relacionamento, sob pena de prejudicar a eficácia da ação educativa.

As autoras também abordam a relevância de se traçar um perfil do aluno que deve ser encaminhado para a tutoria (SEABRA; MONTEIRO, 2009, p. 7),

tarefa nem sempre fácil em virtude das inúmeras carências do alunado atendido. Entretanto, observou-se a necessidade da definição de prioridades para a oferta do atendimento, tais como: absenteísmo, problemas de aprendizagem, baixa autoestima, dificuldades relacionais, etc.

Seabra e Monteiro (2009) comentam ainda a elaboração do Plano de Ação Tutorial, que deve se basear nas demandas de cada aluno atendido, com vistas a estabelecer objetivos claros a atingir. Por fim, destaca-se a importância da avaliação do trabalho, que deve ser efetuado “ao longo de todo o processo e, naturalmente, de forma mais detalhada no final de cada ano escolar, sendo a base para a continuidade do trabalho a realizar” (SEABRA; MONTEIRO, 2009, p. 10).

Observa-se que a reflexão sobre a ação tutorial realizada no decorrer de 2007 e 2008 em Perafita sinaliza para a conquista de resultados positivos, mas revela também a necessidade de ajustes para que os resultados sejam ainda mais eficazes.

3.4 Critérios de Correção do SARESP

De acordo com o Manual de Redação - SARESP 2009 (2009), publicado pela SEE/SP com a finalidade de orientar os corretores para avaliar as redações produzidas pelos alunos na prova de Língua Portuguesa dessa avaliação externa, os textos devem ser analisados de acordo com seguintes critérios: redação em branco; redação anulada; redação em registro não-alfabético; redação que não atende à proposta contida no instrumento de avaliação; redação que atende à proposta contida no instrumento de avaliação; os quais são explicitados a seguir.

O critério da redação em branco deve ser aplicado quando o estudante entrega “a folha de redação em branco” ou quando escreve “até 5 linhas” (SEE/SP, 2009, p. 7). Nesse caso, é preciso que três possibilidades sejam consideradas para o estudante: possui competência para produzir um texto, mas não quer fazê-lo; não consegue desempenhar essa tarefa sem auxílio; preenche o espaço destinado à redação com até 5 linhas, contudo usa palavras e frases muito ou totalmente desarticuladas, não atendendo à comanda, principalmente em relação ao tema e ao gênero.

Quando o educando emprega “o espaço indicado para a redação para expressar-se por meio de desenhos, palavras, frases de protesto, sinais gráficos, etc.” (SEE/SP, 2009, p. 8), a sua redação deve ser anulada. Em ocorrências dessa natureza, é necessário averiguar se o indivíduo faz isso intencionalmente, ou seja, embora tenha condições para atender à proposta não o faz; ou se o aluno procede dessa forma por não conseguir escrever um texto sozinho.

Nos casos em que o estudante ainda não tenha atingido a hipótese alfabética no seu processo de aquisição da leitura e da escrita, o seu texto deve ser designado como redação em registro não-alfabético (SEE/SP, 2009, p. 9).

O critério da redação que não atende à proposta contida no instrumento de avaliação deve ser utilizado quando o estudante produz “um texto sobre outro tema e/ou gênero” ou quando ele somente copia “literalmente, os textos da proposta” (SEE/SP, 2009, p. 10). Nessas situações ao menos três alternativas são prováveis para o educando: não quer redigir o texto de acordo com o tema e o gênero solicitados, ainda que possua competência para fazê-lo; não consegue compreender a proposta por apresentar dificuldades de leitura; copia parcial ou totalmente a comanda, possivelmente, por não entendê-la.

Por fim, quando o educando desempenha a tarefa “com base na proposta de redação” (SEE/SP, 2009, p. 11), ou seja, corresponde minimamente às especificações da comanda quanto ao tema e ao gênero, seu texto deve ser considerado como redação que atende à proposta contida no instrumento de avaliação.

É pertinente ressaltar que nos três primeiros critérios (redação em branco, redação anulada e redação em registro não-alfabético), salvo os casos em que o aluno não quer atender à proposta, ainda que apresente competência para isso, estão os educandos que não se apropriaram do sistema de escrita ou que dele se apropriaram de forma ainda muito rudimentar.

O quarto critério (redação que não atende à proposta contida no instrumento de avaliação) pode contemplar duas situações: a do aluno que intencionalmente se propõe a não acatar as orientações da comanda, mesmo possuindo condições para executá-la; e a do educando que apenas copia os textos da proposta em virtude de não compreendê-la. Neste último caso, o indivíduo até sabe ler e escrever, mas manifesta grande dificuldade de atribuir sentido ao que lê,

razão pela qual não consegue produzir um texto que atenda às especificações recomendadas.

O quinto e último critério (redação que atende à proposta contida no instrumento de avaliação) abarca os alunos que demonstram compreender o que leem, fator que os leva a escrever um texto que contempla o tema e o gênero que lhes foram solicitados. Convém destacar, no entanto, que nem todos o fazem com a mesma competência. Assim, mesmo atendendo à proposta, os textos podem ser avaliados como insuficientes, razoáveis, bons ou muito bons.

Como diagnóstico, diferenciar todas essas situações é de extrema importância para que a escola possa planejar os encaminhamentos mais indicados para cada caso. Isso porque dentro de uma mesma turma pode haver alunos que, diante da tarefa de redigir um texto, demonstrem que não conseguem escrever; escrevem com muita dificuldade, desde que contem com auxílio; escrevem com dificuldade, mas sem ajuda; escrevem razoavelmente; escrevem bem; escrevem muito bem.

No âmbito do ensino fundamental, faz-se necessário esclarecer que, ainda segundo o Manual de Redação - SARESP 2009 (2009), excetuando-se as redações em branco, anuladas e em registro não-alfabético, os textos definidos como redação que não atende à proposta e redação que atende à proposta contida no instrumento de avaliação devem ser analisados pelo corretor consoante as seguintes competências: tema, gênero, coesão/coerência e registro (SEE/SP, 2009, p.6). Para cada uma delas há quatro níveis de desempenho: Insuficiente ou Abaixo do Básico, Razoável ou Básico, Bom ou Adequado e Muito Bom ou Avançado. Sendo assim, o estudante pode alcançar o nível muito bom no que se refere às competências tema e gênero, mas apresentar-se no nível razoável para as competências de coesão/coerência e registro, por exemplo.

Convém destacar que as redações que não atendem à proposta contida no instrumento de avaliação, segundo as orientações do manual, devem receber a indicação de nível Insuficiente para todas as competências. Isso significa que se o texto do aluno demonstrar que ela não compreendeu a comanda, o mesmo não será analisado em relação ao nível atingido em cada uma das quatro competências. Dito de outro modo, se a proposta solicita a produção de uma carta pessoal a um amigo de infância para contar-lhe as últimas novidades, por exemplo,

e o estudante escreve uma carta comercial a um cliente para apresentar-lhe um novo produto, o seu texto deve ser designado como redação que não atendeu a proposta e deve receber a indicação de nível insuficiente para todas as competências, ainda que o aluno demonstre empregar corretamente o registro da língua escrita e saber escrever uma carta comercial com coesão e coerência. O item mais relevante, nesse caso, é o entendimento da proposta de redação.

Por outro lado, as redações que atendem à proposta contida no instrumento de avaliação, ou seja, que indicam que o educando atribui o sentido correto ao que lê, devem ser avaliadas quanto ao nível de desempenho apresentado em cada uma das competências. Para orientar esse processo, a SEE/SP, por meio do documento “Escala de Desempenho de Redação” (2009), estabelece uma régua que:

[...] é comum às quatro séries avaliadas no SARESP – 4ª, 6ª e 8ª séries/5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A Escala permite conhecer aquilo que os alunos sabem e são capazes de realizar em relação às habilidades e competências escritoras avaliadas no SARESP.

A Escala de Redação foi interpretada em quatro níveis, a saber: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. A descrição de cada um dos níveis está associada a quatro competências comuns às séries avaliadas do Ensino Fundamental e a cinco competências destinadas ao Ensino Médio, conforme explicitadas nas Matrizes de Referência para a Avaliação do SARESP [...] (SEE/SP, 2009, p. 1)

Em relação ao ensino fundamental, os critérios de avaliação estabelecem quatro competências: a competência I refere-se ao tema e visa à avaliação do modo como o texto foi desenvolvido, no que tange às “determinações temáticas e situacionais da proposta de redação” (SEE/SP, 2009, p. 1); a competência II está relacionada ao gênero, tendo como objetivo a análise dos conhecimentos relativos aos “elementos organizacionais do gênero” (SEE/SP, 2009, p. 1) mobilizados pelo aluno ao longo do texto; a competência III contempla a coesão e a coerência, com vistas a avaliar a capacidade do aluno de “organizar o texto de forma lógica e produtiva, demonstrando conhecimento dos mecanismos linguísticos e textuais necessários para sua construção” (SEE/SP, 2009, p. 1); por fim, a competência IV, considera o registro, ou seja, analisa o uso das “convenções e normas do sistema da escrita” (SEE/SP, 2009, p. 1). Destarte, em conformidade com o domínio apresentado em cada uma dessas competências, os estudantes

podem demonstrar níveis variados de rendimento, conforme as informações que seguem.

Os educandos que aparecem no nível “Abaixo do Básico” demonstram “domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série/ano escolar em que se encontram” (SEE/SP, 2009, p. 1); no nível “Básico” estão os estudantes que “demonstram desenvolvimento mínimo das competências e habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série/ano subsequente” (SEE/SP, 2009, p. 1); os educandos avaliados no nível “Adequado” são aqueles que “demonstram domínio pleno das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série/ano escolar” em que estão (SEE/SP, 2009, p. 1); no nível “Avançado” encontram-se os alunos que demonstram conhecimentos e domínio das competências escritoras acima do requerido” para o tempo de escolaridade que possuem (SEE/SP, 2009, p. 1). Assim, o desempenho do aluno na redação é avaliado de acordo com os critérios relacionados a seguir.

No “Nível Abaixo do Básico” os estudantes:

[...]

- apresentam **dificuldades** em compreender a proposta de redação e desenvolvem o texto sobre outro tema;
- apresentam **dificuldades** em compreender a proposta de redação e desenvolvem o texto em outro gênero;
- organizam **precariamente** as partes do texto, apresentando grande dificuldade em articular as proposições; e demonstram pouco domínio na utilização dos recursos coesivos;
- apresentam **muitas inadequações**, no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação;

[...] (SARESP, 2009, p. 2)

Como é possível observar, os alunos que estão nesse nível apresentam sérios problemas para produzir um texto, tanto no que se refere à compreensão da comanda recebida quanto ao emprego da língua de acordo com os padrões da norma culta. Sendo assim, suas produções indicam um estágio de conhecimento considerado insuficiente para a série/ano em que estão. Dados do SARESP de 2009 indicaram que 10,1% dos avaliados apresentaram esse resultado.

No “Nível Básico” os estudantes:

[...]

- compreendem **razoavelmente** a proposta de redação e desenvolvem **razoavelmente** o tema, parafraseando os textos da proposta ou apresentando uma série de idéias associadas (listas) ao tema proposto;
- compreendem **razoavelmente** a proposta de redação e desenvolvem **razoavelmente** os elementos constituintes do gênero indicado;
- organizam **razoavelmente** as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências constantes, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos;
- apresentam **inadequações** no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico;

[...] (SARESP, 2009, p. 2)

Esse indicador de desempenho demonstra que o educando, apesar de possuir um domínio mínimo das competências e habilidades escritoras requeridas para a série/ano que frequenta, consegue manifestar as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular da série/ano subsequente. Nesse patamar, ficaram 17% dos alunos que concluíram a 4ª série/5ºano na rede estadual de ensino em 2009.

No “Nível Adequado” os educandos:

[...]

- compreendem **bem** a proposta de redação e desenvolvem **bem** o tema, apresentando indícios de um desenvolvimento temático pessoal;
- compreendem **bem** a proposta de redação e desenvolvem **bem** os elementos constituintes do gênero indicado, mesmo que com desvios;
- organizam **bem** as partes do texto, apresentando problemas **pontuais** na articulação entre as partes e/ou as proposições, e demonstram um **bom** domínio no uso dos recursos coesivos;
- demonstram, no registro do texto, **bom** domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresentem **alguns** desvios pontuais no uso dessas regras;

[...] (SARESP, 2009, p. 2)

Produções textuais avaliadas no estágio adequado indicam que os alunos alcançaram o domínio pleno das competências e habilidades escritoras consideradas desejáveis para a série/ano em que se encontram. O índice de estudantes de 4ª série/5ºano da rede estadual que atingiu esse resultado no SARESP de 2009 foi de 32,5%.

No “Nível Avançado” estão aqueles que:

[...]

- compreendem **muito bem** a proposta de redação e desenvolvem **muito bem** o tema, com base na definição de um projeto temático pessoal;

- compreendem **muito bem** a proposta de redação e desenvolvem **muito bem** os elementos constituintes do gênero indicado;
 - organizam **muito bem** as partes do texto e demonstram um **bom domínio** no uso dos recursos coesivos;
 - demonstram, no registro do texto, **bom domínio** das regras normativas do sistema de representação da escrita;
- [...] (SARESP, 2009, p. 3)

Nesse plano aparecem os alunos que construíram competências e habilidades escritoras superiores àquelas exigidas para o seu nível de escolaridade. Em 2009, os dados do SARESP indicaram que 40,4% dos estudantes terminaram a 4ª série/5ºano do ensino fundamental com esse desempenho.

As produções textuais dos alunos investigados foram analisadas com base nesses critérios, conforme os dados apresentados no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta seção do trabalho tem por objetivo apresentar os dados coletados ao longo do estudo, assim como a sua análise e a sua interpretação. De acordo com as considerações tecidas sobre as etapas da pesquisa, no Capítulo 2, o *corpus* dessa investigação compõe-se por produções textuais; informações de questionários, entrevistas e documentos da escola; atividades desenvolvidas no processo de tutoria educacional, conforme detalhamento efetuado nos tópicos subsequentes.

O público alvo deste estudo de caso foi um agrupamento de 18 indivíduos que, nesta dissertação, são denominados Aluno 01, Aluno 02, e assim sucessivamente, a fim de que lhes seja assegurado o anonimato. O grupo ficou assim constituído, por ter sido esse o contingente de estudantes que participou de todas as etapas da pesquisa. É pertinente esclarecer uma vez mais que, em 2009, a turma era formada por 24 alunos, os quais participaram da primeira avaliação diagnóstica, contudo, 6 educandos não integraram as demais fases da investigação, 3 deles por terem se transferido de unidade escolar ao longo do ano letivo e 3 por apresentarem problemas com a frequência às aulas³⁹, razão pela qual não estiveram presentes em algum dos momentos de coleta de dados. Em 2010, a classe passou a ter 26 discentes, porém os ingressantes não puderam ser incluídos na pesquisa por não terem participado da fase realizada no ano anterior.

Este capítulo organiza-se da seguinte forma: análise de produções textuais dos alunos para avaliar o efeito da escola sobre o seu rendimento ao longo de um ano letivo; exame dos dados de questionários, entrevistas e documentos da escola sobre a participação familiar na vida escolar dos estudantes com a finalidade de estabelecer possíveis relações entre esse aspecto e o desempenho acadêmico; estudo do impacto de um processo de tutoria educacional sobre a performance dos estudantes na tarefa de redigir um texto.

³⁹ Dos 3 alunos faltosos, 2 apresentavam graves problemas de saúde, motivo pelo qual, em muitas ocasiões, se ausentavam das aulas para tratamento, e 1 possuía sérios desvios comportamentais, incluindo conflitos com a lei, fator que afetava a sua assiduidade.

4.1 Produções Textuais

O primeiro lote de material coletado para este estudo compôs-se de redações escritas pelos alunos em dois momentos: março de 2009 e março de 2010. Essas atividades de produção textual fizeram parte de um processo de avaliação diagnóstica realizado pela escola com o objetivo de levantar dados que subsidiassem o planejamento pedagógico da instituição para os referidos anos letivos no tocante à competência escritora dos educandos.

Em março de 2009, o grupo de alunos investigado estava no 6º ano do ensino fundamental, o que significa dizer que estava começando a estudar na E.E. Rosa do Deserto⁴⁰. Conforme sugestão feita pela SEE/SP no “Caderno do Gestor” (2009, Volume I)⁴¹, esses estudantes passaram por uma avaliação (Anexo K), que forneceu informações relevantes à escola sobre o seu nível de desempenho na produção de texto. Em março de 2010, já no 7º ano, a mesma turma de educandos realizou atividade semelhante, tendo a unidade escolar utilizado a mesma comanda de redação, sugerida pela SEE/SP no ano anterior, suprimindo apenas o estímulo visual⁴² que a mesma continha (Anexo L).

Em ambas as situações, a avaliação foi aplicada em uma aula de Língua Portuguesa pelo docente da classe. Os estudantes foram organizados em seus respectivos lugares e orientados sobre os procedimentos adequados ao longo da atividade. Depois disso, as provas foram distribuídas e os alunos foram instruídos pelo professor a redigir o texto conforme o solicitado na comanda, primeiramente em um rascunho que, em seguida, deveria ser lido e revisado pelo próprio aluno e só então passado a limpo na folha a ser entregue para correção. Para essa atividade os educandos tiveram o tempo de duas aulas, ou seja, aproximadamente 1 hora e 40 minutos⁴³.

⁴⁰ Na cidade de Assis/SP, o ciclo I do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) é de responsabilidade da prefeitura.

⁴¹ Publicação destinada à equipe gestora das unidades escolares da rede estadual paulista.

⁴² Os alunos que se encontram no nível Abaixo do Básico podem apoiar-se em ilustrações para efetuar a leitura, interpretando a imagem que complementa o texto muito mais do que a palavra escrita (SEE/SP, 2009, p. 91). A decisão de excluir o estímulo visual teve o objetivo de avaliar o efeito disso sobre o processo de compreensão e interpretação textuais realizadas pelo aluno (Informação dada pela coordenadora pedagógica da escola).

⁴³ Informações prestadas pela coordenadora pedagógica da unidade escolar.

As referidas produções textuais foram analisadas, de acordo com os critérios de correção do SARESP (Anexos M* e M**) com a finalidade de investigar o efeito da escola sobre a competência escritora dos educandos ao longo de um ano letivo. Considerando que as redações retrataram dois momentos distintos do percurso acadêmico dos estudantes, ou seja, início de 2009 e início de 2010, foi possível perceber o estágio em que esses alunos chegaram à escola e o quanto avançaram depois de um ano de estudos.

É imprescindível lembrar que a escola não é a única a afetar o desempenho acadêmico dos alunos. Sabe-se que este é resultante de uma conjunção de fatores, sendo o *background* familiar um dos aspectos relevantes nesse processo. Assim, o sucesso ou o fracasso do educando não é responsabilidade única e exclusiva da instituição de ensino, mas de uma complexa rede na qual o indivíduo se insere. Entretanto, é indispensável que se conheça o raio de atuação da escola sobre os processos de ensino e aprendizagem do estudante, ou seja, a sua capacidade de agregar-lhe conhecimento no decorrer de sua trajetória estudantil.

4.1.1 Análise das redações

Segundo o Manual de Redação SARESP 2009 (2009, p. 10), diante da comanda de redação recebida: “[...] o aluno necessita, primeiramente, ler a proposta. Ler implica compreender e interpretar, ou seja, atribuir um significado aos diferentes aspectos apresentados na proposta de redação”. Feito isso, o estudante passa de leitor a autor de um texto, tarefa que exige dele “mobilizar tudo o que sabe” (SEE/SP, 2009, p. 11) para que possa resolver dois problemas que se lhe apresentam: “[...] *o que*⁴⁴ escrever (tema) e *em que modelo*⁴⁵ escrever (gênero e/ou tipo de texto)” (SEE/SP, 2009, p. 11).

Esse é um passo importante. Partindo do princípio de que a comanda recebida pelo aluno apresenta-lhe essas situações-problema, o texto produzido em

⁴⁴ Grifo do autor.

⁴⁵ Grifo do autor.

resposta explícita como ele compreende e interpreta o que lê e em que nível de competência se dá esse processo. Ao realizar essa tarefa, o educando revela também de que modo transita da “estrutura profunda do texto (tema e gênero) para a estrutura da superfície (coesão e coerência e registro propriamente ditos)” (SEE/SP, 2009, p. 11).

Nessa perspectiva, procedeu-se a análise do *corpus* de redações, que foram categorizadas de acordo com o desempenho apresentado pelos alunos. A formulação das categorias baseou-se nos níveis de proficiência definidos pelos critérios de correção do SARESP (Anexos M* e M**), a saber: Nível Abaixo do Básico, Nível Básico, Nível Adequado e Nível Avançado. Todavia, é preciso mencionar que:

O desenvolvimento da competência de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos nos mais variados gêneros. (Relatório do SARESP 2008, p. 45)

Diante disso, faz-se necessário considerar que cada estudante encontra-se em um determinado ponto desse processo de aprendizagem, motivo pelo qual dois textos podem ser classificados na categoria “Básico”, por exemplo, embora apresentem níveis variados de desempenho em cada uma das competências analisadas. Dito de outro modo, um educando pode ter compreendido muito bem a proposta de redação, mas apresentar dificuldades no uso dos elementos coesivos na hora de redigir seu texto, enquanto que um outro emprega muito bem esses recursos, ainda que manifeste uma compreensão temática razoável. Nesse sentido, compreender que não há um texto igual ao outro é imprescindível. Diante de uma comanda recebida, inúmeros textos podem ser produzidos e a variação entre eles depende do modo como o aluno-leitor se posiciona como aluno-autor, ou seja, como mobiliza seu conhecimento de mundo, textual, intertextual, linguístico, etc. na execução dessa tarefa (Relatório do SARESP 2008, p. 169).

A análise das produções textuais, baseada nos critérios de correção do SARESP, fez utilização também de uma escala na qual a nota mínima é 40 e a máxima, 100, conforme foi sugerido pelas instruções contidas no Caderno do

Gestor⁴⁶ (2009, Volume I, p. 51) e pode ser visualizado nas tabelas que são apresentadas na sequência:

TABELA 01 – Critérios de cálculo de notas das redações

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (tema)	Insuficiente (10)	Regular (15)	Bom (20)	Muito Bom (25)
Competência II (gênero)	Insuficiente (10)	Regular (15)	Bom (20)	Muito Bom (25)
Competência III (coesão/coerência)	Insuficiente (10)	Regular (15)	Bom (20)	Muito Bom (25)
Competência IV (registro)	Insuficiente (10)	Regular (15)	Bom (20)	Muito Bom (25)

Fonte: Caderno do Gestor, Volume I, (SEE/SP: 2009, p. 51) – Tabela elaborada pela autora.

TABELA 02 – Níveis para classificar o desempenho em redação

Intervalo de Nota	Classificação	Desempenho
Menor do que 50	Abaixo do Básico	Os alunos classificados no nível abaixo do básico demonstram domínio insuficiente das competências de redação desejáveis para a série escolar em que se encontram.
Igual a 50 e menor do que 65	Básico	Os alunos classificados no nível básico demonstram domínio parcial das competências de redação desejáveis para a série escolar em que se encontram.
Igual a 65 e menor do que 90	Adequado	Os alunos classificados no nível adequado demonstram domínio das competências de redação desejáveis para a série escolar em que se encontram.
De 90 até 100	Avançado	Os alunos classificados no nível avançado demonstram domínio das competências de redação acima do requerido na série escolar em que se encontram.

Fonte: Caderno do Gestor, Volume I, (SEE/SP: 2009, p. 53).


⁴⁶ O Caderno do Gestor sugere que as redações sejam corrigidas de acordo com os critérios do SARESP, adicionando um valor numérico ao desempenho apresentado pelo aluno em cada uma das quatro competências analisadas, de modo que, ao final da correção, fosse-lhe atribuída uma “nota”.

Em conformidade com esses dados, cada redação receberá quatro conceitos, um para cada uma das competências, que deverão ser somados para compor a nota final do aluno. A título de ilustração, tome-se o exemplo de um estudante que tendo atingido conceito 20 para tema e gênero e conceito 15 para coesão/coerência e registro, obteve nota 70, correspondente ao nível Adequado. Essa análise foi realizada em todo o *corpus* de redações desse primeiro lote coletado.

Em decorrência da grande quantidade de textos, 36 ao todo, optou-se por apresentar o resultado da análise por amostragem. Assim, as redações foram divididas em dois grupos: o Grupo I (Apêndice F) que é formado pelas 18 redações escritas pelos alunos em 2009 e o Grupo II (Apêndice G) que abrangeu as 18 produções textuais elaboradas em 2010. No interior de cada grupo, os textos foram situados entre as categorias mencionadas anteriormente: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado.

4.1.1.1 Análise da redações dos Grupos I

Com base nos critérios acima descritos, foram analisadas as redações do Grupo I, ou seja, as 18 produções textuais elaboradas pelos alunos em março de 2009. Os referidos textos foram redigidos com base na seguinte comanda:

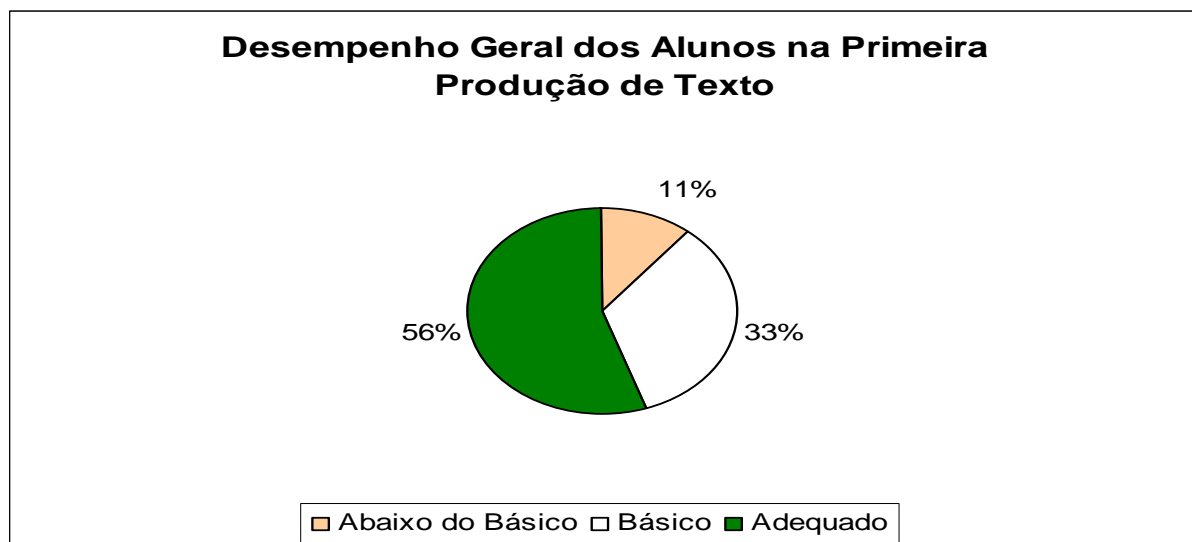
<p>Duas turmas da escola José do Patrocínio foram visitar o zoológico de sua cidade, em dias diferentes. Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio. Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	
<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-rei.</p>

Fonte: Caderno do Gestor, Volume 1, (SEE/SP: 2009, p. 45)

A análise preliminar dos textos do Grupo I indicou que nenhum deles enquadrava-se no critério da redação em branco, anulada ou em registro não-alfabético. Isso significa que todos os alunos redigiram um texto com mais de 5 linhas, demonstrando já estarem na hipótese alfabética da escrita. Os estudantes demonstraram também ter compreendido a comanda recebida, razão pela qual nenhuma das redações encaixou-se no critério da redação que não atende à proposta.

Sendo assim, as 18 produções textuais contemplaram o critério da redação que atende à proposta. Posto de outra forma: todos os textos fizeram o relato de um passeio ao zoológico, realizado por um grupo de alunos acompanhado da professora, no qual se registrou a ocorrência de um susto ocasionado pela presença do Urubu-rei, ave cuja imagem é reproduzida na comanda. Esse dado é bastante significativo, pois revelou que todo o grupo de estudantes manifestou ser capaz de ler, compreender e interpretar a comanda recebida, ainda que os textos produzidos desvelem níveis variados de desempenho. O gráfico apresentado a seguir sintetiza o desempenho geral do grupo pesquisado:

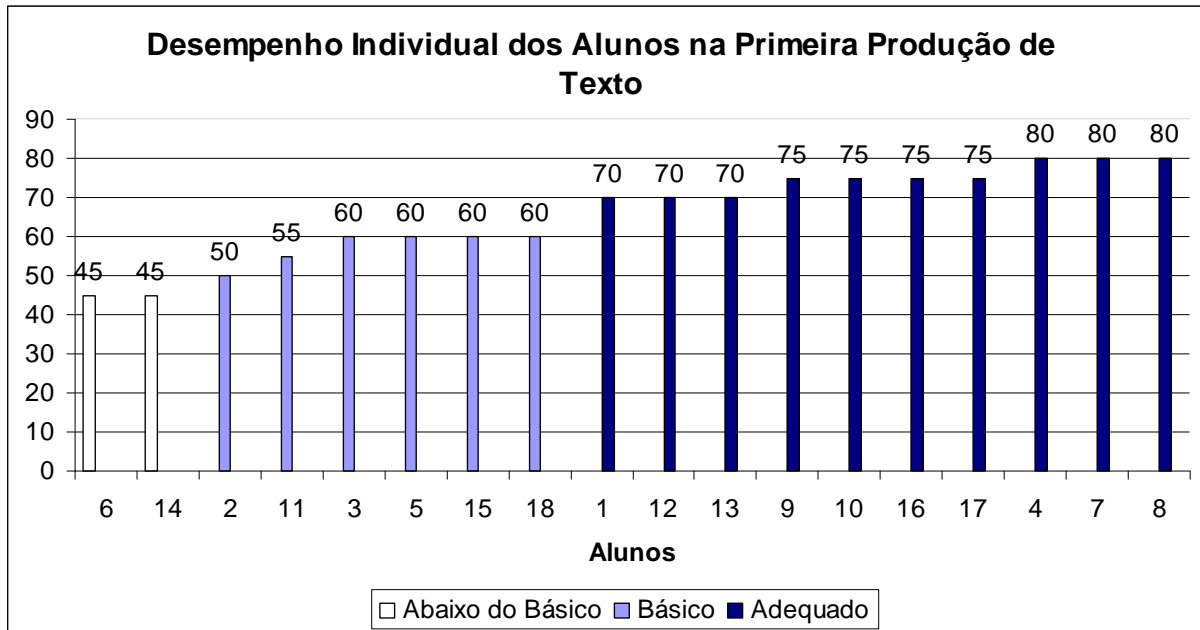
GRÁFICO 01 – Desempenho Geral dos Alunos na Primeira Produção de Texto



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

O próximo gráfico, por sua vez, indica o desempenho individual dos estudantes:

GRÁFICO 02 – Desempenho Individual dos Alunos na Primeira Produção de Texto



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Consoante pode ser observado no Gráfico 02, de um total de 18 alunos, 2 tiveram seus textos categorizados como Abaixo do Básico; 6, como Básicos; e 10, como Adequados. Além disso, é possível perceber que houve variações de rendimento no interior de uma mesma categoria, ou seja, as produções textuais avaliadas como indicativas do nível Adequado, por exemplo, obtiveram notas de 70 a 80. Tais dados demonstram que cada educando encontra-se em um determinado estágio em seu processo de aprendizagem e que, portanto, cada um deles deve ser avaliado e acompanhado tendo como parâmetro o seu próprio rendimento, e não o rendimento geral de sua classe, a fim de que seus avanços e suas dificuldades possam ser identificados e intervenções pedagógicas apropriadas lhe sejam propostas.


Para exemplificar o desempenho alcançado pelos estudantes nessa primeira atividade de produção textual, apresenta-se doravante, por meio de

amostragem, a análise de textos que representam cada categoria, a saber: Abaixo do Básico, Básico e Adequado⁴⁷.

Categoria: Abaixo do Básico

Aluno 06

Texto 01 (março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-rei.</p>
<p><i>O jorge ele susto o urubu-rei ele tirava muita foto do urubu-rei que eles ia estudar a professora falou gente tire foto e escreve os que ele come como ele vive no zoológico e o jorge marcou tudo, tudo que eles que tinha para marcar e o jorge perguntou o professora se-pode pesquisa com a que qunda do urubu-rei e a professora techo mais setira nota 10 pode e o jorge falou se-pode pesquisar você. – A moça malou que pode.</i></p> <p><i>Depuis de pesquisar eles foro ver outros bichos e no menho do caminho eles viro o elefante, e macaco, girafa e etc... E detro do ônibus a professora falou se foi legar. – Ele falou que foi legal e ele gostarão do passeio.</i></p>	

⁴⁷ Não houve registro de textos na categoria “Avançado”.

TABELA 03 – Aluno 06: Desempenho na Primeira Produção Textual

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (Tema)		15		
Competência II (Gênero)	10			
Competência III (Coesão/Coerência)	10			
Competência IV (Registro)	10			
Resultado Final	45	Nível	Abaixo do Básico	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Analisando o texto do Aluno 06, percebe-se que ele compreendeu razoavelmente a comanda, mantendo um elo com a proposta que lhe foi apresentada, ou seja, deu continuidade à narrativa e escreveu sobre o tema solicitado, ainda que o tenha feito com certa dificuldade.

Ao se considerar o gênero “relato de experiência”, observa-se que o estudante usou o foco narrativo de terceira pessoa, revelando não ter compreendido que, ao dar continuidade à narrativa, estaria se colocando no lugar do Jorge, ou seja, que deveria usar o foco narrativo na primeira pessoa. No que se refere à introdução de personagens, nota-se que há uma única referência a outro personagem que não os sugeridos pela comanda: “a moça que cuida do Urubu-rei”. Algumas expressões de tempo e espaço podem ser percebidas: “*Depuis de pesquisar*”, “*no menho do caminho*”, “*E detro do ônibus*”. Não se observam no texto, contudo, caracterizações de espaços e personagens. Não se verifica também a presença de um conflito narrativo. Além disso, o educando demonstra não dominar o emprego do discurso direto e indireto: “*a professora falou gente tire foto*”, “*E detro do ônibus a professora falou se foi legal*”.

Em se tratando de coesão e coerência, além do excesso de repetições: “*O jorge ele susto o urubu-rei ele tirava muita foto do urubu-rei*”, “*os que ele come como ele vive*”, o aluno revela certa dificuldade para desenvolver o trecho: “*e o jorge perguntou o professora se-pode pesquisa com a que qunda do urubu-rei e a professora techo mais setira nota 10 pode e o jorge falou se-pode pesquisar você. – A moça malou que pode*”. Ainda que o leitor, com algum esforço e conhecendo a

proposta de redação, seja capaz de atribuir um sentido a essa sequência, fica evidente que o estudante ainda não possui pleno domínio das competências básicas para produzir um texto.


Do ponto de vista do registro empregado pelo educando, observa-se a existência de alguns problemas em relação à grafia das palavras: “*susto*” ao invés de “*assustou*”, “*malou*” no lugar de “*falou*”, “*techo*” com intenção de grafar “*deixou*”, etc., problemas esses que podem ser indicadores da influência da fala sobre a escrita⁴⁸. Há também algumas dificuldades relacionadas com a pontuação: “*O jorge ele susto o urubu-rei ele tirava muita foto do urubu-rei que eles ia estudar a professora falou gente tire foto e escreve os que ele come como ele vive no zoológico*”, assim como com a concordância verbal: “*eles ia estudar*”, “*tudo que eles que tinha para marcar*”.

Em síntese, a análise do texto produzido pelo Aluno 06 indicou que ele começou o ciclo II do ensino fundamental apresentando dificuldades consideráveis para produzir um texto, demonstrando domínio insuficiente das competências de redação desejáveis para a série escolar em que se encontra.

Categoria: Básico

Aluno 05

Texto 01 (março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-rei.</p>
--	--

⁴⁸ O Aluno 06 apresenta alguns problemas de dicção, usa o “t” no lugar do “d”, por exemplo, fator que pode afetar a sua forma de grafar os vocábulos.

Eu vi um urubu-rei levei um susto eu tinha achado que era uma galinha mas a minha prof falou que era um urubu-rei fiquei olhando e fui ver os leões avia 4 leões dois machos e duas fêmeas um dos machos deu um berro que eu fiquei com medo e em seguinte fomos ver os macacos eles aprontam tanto.

Fomos ver os elefantes são grande e gordos tem uma enorme tromba e um rabo pequeno.

Paramos para comer e depois fomos ver os ursos pandas são pretos e brancos fomos ver as girafas são enormes emagino elas bebendo água emcurvando aquelas cabeças e andando tomei outro susto vi os tigres com aqueles dentões e depois vimos todos os bichos e fomos embora.

TABELA 04 – Aluno 05: Desempenho na Primeira Produção Textual

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (Tema)		15		
Competência II (Gênero)		15		
Competência III (Coesão/Coerência)		15		
Competência IV (Registro)		15		
Resultado Final	60	Nível	Básico	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O texto do aluno 05 demonstra bom entendimento da proposta de redação, ou seja, o educando compreende que deve assumir o papel de “Jorge” no relato de um passeio ao zoológico e dá continuidade ao período com a narrativa de um susto. O gênero textual “relato de experiência” é desenvolvido razoavelmente mediante a citação de uma sequência de atividades realizadas ao longo do passeio; o foco narrativo é empregado na primeira pessoa ora do singular, ora do plural; os personagens são os sugeridos pela comanda, isto é, os alunos e a professora, e desprovidos de caracterizações; algumas marcas de tempo podem ser percebidas: “e em seguinte”, “depois”; os verbos são usados no pretérito: “vi”, “leveí”, “tinha

achado”, “*fomos*”, embora as descrições dos animais sejam efetuadas com as formas verbais no presente: “*eles (os macacos) aprontam tanto*”, “*os ursos pandas são pretos e brancos*”; não se registra menção a um conflito narrativo.

No tocante à coesão e a coerência, observa-se que o texto apresenta uma unidade de sentido, narrando as etapas do passeio do princípio ao fim. Há manutenção do foco narrativo; a elipse de alguns termos: “(Nós) *Fomos ver os elefantes*”, “*um dos (leões) machos deu um berro*”; uso de alguns vocábulos em substituição a outros: “*fomos ver os macacos eles aprontam tanto*”, “*fomos ver as girafas são enormes emagino elas bebendo água*”, embora se registrem muitas repetições: “*Eu vi um urubu-rei levei um susto eu tinha achado que era uma galinha mas a minha prof falou que era um urubu-rei*”, “*fui ver os leões avia 4 leões*”.

A produção textual demonstra um domínio básico das normas do sistema de escrita. A maior parte das palavras foi grafada corretamente, com exceção de um poucos vocábulos que indicaram alguns desvios; em “*avia*”, por exemplo, verifica-se a ausência da letra “h”, o que é perfeitamente compreensível por se tratar de um grafema mudo, ou seja, que não expressa nenhum fonema; em “*emcurvando*” e “*cabesas*” observa-se o uso de letras de forma equivocada, ainda que estas exerçam em outras palavras o fonema pretendido pelo aluno: “empurrando/encurvando”, “sapo/cabeça”; em “*emagino*” é possível que tenha ocorrido a relação com outros termos que embora escritos com “e” são pronunciados com som de “i”: “estudo/emagino”. O estudante embora utilize o ponto final em todos os parágrafos, não faz uso de qualquer sinal de pontuação no interior dos períodos: “*Eu vi um urubu-rei levei um susto eu tinha achado que era uma galinha mas a minha prof falou que era um urubu-rei fiquei olhando e fui ver os leões avia 4 leões dois machos e duas fêmeas um dos machos deu um berro que eu fiquei com medo e em seguinte fomos ver os macacos eles aprontam tanto.*”, fator que compromete a segmentação das frases. O aluno emprega bem a concordância nominal e verbal em quase todas as situações: “*avia 4 leões*”, “*dois machos e duas fêmeas*”, “*eles aprontam tanto*”, de modo que o desvio em “*são grande e gordos*” pode ser entendido como um lapso e não como falta de domínio em relação a esse conhecimento.

Enfim, como pôde ser observado, a análise do texto produzido pelo Aluno 05 revelou que ele possui um domínio básico das competências de redação

esperadas para aqueles que têm esse tempo de escolaridade. Posto de outra maneira, esse estudante, embora demonstre o desenvolvimento mínimo das competências e habilidades escritoras, possui as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular de sua série/ano escolar (SEE/SP, Sumário Executivo, 2009, p. 130), fator extremamente relevante para que ele consiga avançar em seu processo de escolarização não apenas mantendo-se no nível alcançado, mas superando-o.

Categoria: Adequado

Aluno 07

Texto 01 (março de 2009)


<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-rei.</p>
<p><i>Vimos um animal que parece um urubu só que um pouco diferente e o animal chamava Urubu-rei todos acharam ele um animal muito feio mas ninguém conseguia parar de olhar para ele as meninas começaram a gritar quando olharam, quando íamos em outra jaula o meu amigo chamado Lucas se perdeu do resto do grupo de tanto ficar olhando para o bicho.</i></p> <p><i>Depois de um minuto a Laura perguntou assim para a professora</i></p> <p><i>- Professora cade o Lucas?</i></p> <p><i>A professora respondeu assim:</i></p> <p><i>- Não sei, sera que ele se perdeu?</i></p> <p><i>Disse a professora, e o Maucom disse:</i></p> <p><i>- Eu acho que ele ficou vendo o Urubu.</i></p> <p><i>Então eles voltaram para a jaula do Urubu-rei, quando chegaram o Lucas não estava mais então eles começaram a procurar e logo acharam na jaula do tigre e então fomos ver o resto dos bichos e então fomos embora.</i></p>	

TABELA 05 – Aluno 07: Desempenho na Primeira Produção Textual

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (Tema)			20	
Competência II (Gênero)			20	
Competência III (Coesão/Coerência)			20	
Competência IV (Registro)			20	
Resultado Final	80	Nível	Adequado	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Ao se considerar a redação do Aluno 07, pode-se afirmar que houve uma boa compreensão da comanda com um desenvolvimento relativamente adequado das proposições temáticas e situacionais. No tocante ao gênero, há prevalência da narrativa, cujo foco se dá na primeira pessoa do plural: “*Vimos um animal*”, embora em alguns trechos ocorra a mudança do foco para a terceira pessoa: “*Então eles voltaram*”, o que pode indicar que o narrador-personagem não tenha tomado parte da ação focalizada; observa-se a presença dos personagens apresentados na comanda: os alunos e a professora e, ainda que alguns sejam nomeados: “*Laura*”, “*Lucas*” e “*Maucon*”, não há a caracterização dos mesmos; registram-se algumas marcas de tempo e espaço: “*Depois de um minuto*”, “*Então eles voltaram para a jaula do Urubu-rei*”, “*quando chegaram o Lucas não estava mais*”; verifica-se a presença de um conflito narrativo: o sumiço do aluno “*Lucas*”, mesmo que desenvolvido de forma precária; nota-se que o discurso direto é empregado de forma adequada.

No quesito coesão e coerência, percebe-se que o texto apresenta uma lógica e o uso de elementos coesivos que permitem a progressão do sentido. O educando utiliza alguns elementos substitutivos: “*Vimos um animal*”, “*olhando para o bicho*”; “*Professora cade o Lucas?*”, “*Não sei, sera que ele se perdeu*”; algumas elipses: “*quando íamos*”, “*quando chegaram*”; faz uso apropriado da conjunção adversativa “*mas*”: “*todos acharam ele um animal muito feio mas ninguém conseguia parar de olhar para ele*”.

Do ponto de vista do registro empregado, percebe-se que o aluno possui um domínio razoável das normas da língua. Em relação à grafia das palavras, há alguns desvios referentes à acentuação de algumas palavras: “cade”, “sera” e a alternância na escrita do termo “urubu”, ora com letra maiúscula ora com minúscula, talvez pela influência da legenda da ilustração na qual se registra “Urubu-rei”. No que tange à pontuação, nota-se o emprego correto dos dois pontos, do ponto de interrogação, do travessão; a ausência da pontuação ao final dos períodos ocorreu em apenas uma oportunidade; registram-se, contudo, algumas dificuldades com a pontuação no interior dos períodos: “*Vimos um animal que parece um urubu só que um pouco diferente e o animal chamava Urubu-rei todos acharam ele um animal muito feio mas ninguém conseguia parar de olhar para ele as meninas começaram a gritar quando olharam*”. A concordância verbal e nominal ocorre de forma adequada: “*todos acharam*”, “*as meninas começaram*”, “*dos bichos*”. Nota-se que o estudante domina bem o uso do discurso direto: “*A professora respondeu assim: / - Não sei, sera que ele se perdeu?*”

Em suma, de acordo com o que pôde ser observado, o texto do Aluno 07 indica que ele possui domínio das competências básicas para a série em que se encontra.

4.1.1.2 Análise das redações do Grupo II

Após um ano letivo, em março de 2010, o grupo de alunos pesquisado passou por uma nova avaliação, a qual se baseou na mesma comanda usada em 2009, com a diferença de ter-lhe sido suprimida a ilustração, conforme pode ser observado abaixo. O emprego da mesma proposta foi justificado pela coordenadora pedagógica da unidade pelo fato de a mesma ter sido sugerida no Caderno do Gestor (2009, Volume I) como avaliação diagnóstica tanto para o 6 quanto para o 7 anos do ensino fundamental. A supressão do estímulo visual foi efetuada para avaliar como se daria a compreensão textual por parte dos alunos sem a presença desse recurso.

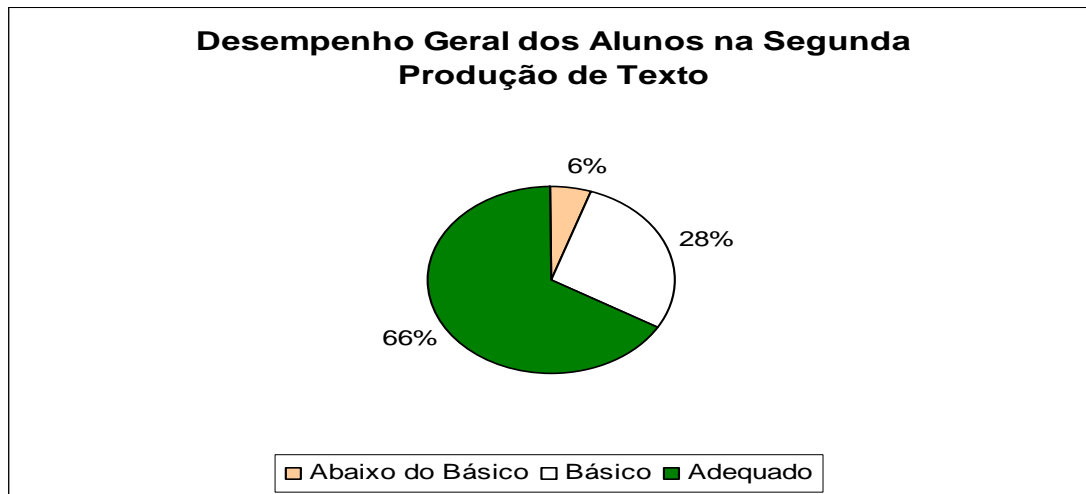
Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Fonte: Caderno do Gestor, Volume 1, (SEE/SP: 2009, p. 45). Adaptado.

A análise preambular das redações do Grupo II apontou, similarmente ao verificado com os textos do Grupo I, que nenhuma delas ajustava-se ao critério da redação em branco, anulada ou em registro não-alfabético. Consoante já mencionado anteriormente, esse é um indicativo de que os educandos produziram textos com mais de 5 linhas, evidenciando o domínio da hipótese alfabética da escrita. Os estudantes demonstraram também ter compreendido a proposta de produção textual, de modo que nenhum elemento do *corpus* foi considerado como redação que não atende à proposta.

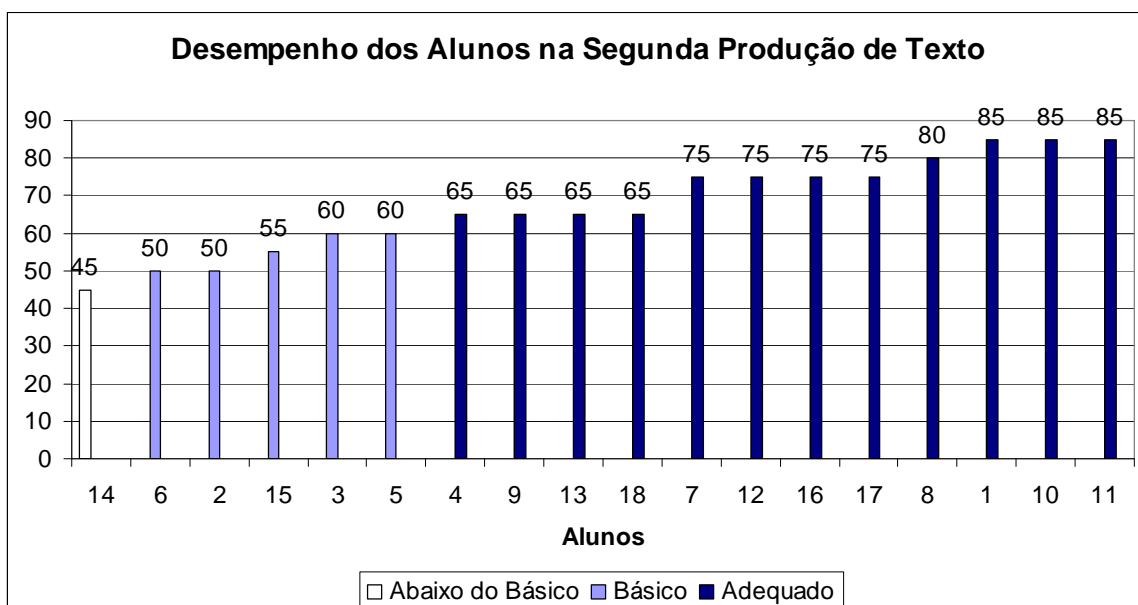
Destarte, as 18 produções textuais enquadraram-se no critério da redação que atende à proposta, o que significa dizer que em todas elas houve o relato de um passeio ao zoológico realizado por uma turma de estudantes na companhia de uma professora. Convém destacar, todavia, o efeito da ausência de ilustração na comanda. Se na primeira produção textual, o período “*Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...*” foi continuado, de forma unânime, com a referência ao “Urubu-rei”, ave cuja foto aparecia na proposta; na segunda produção textual, mesmo diante da informação de que fazia-se uma caminhada para observar “os pássaros”, apenas 4 alunos dão continuidade ao texto fazendo menção a esses animais. Apesar disso, as redações mantiveram um elo com a proposta temática. Contudo, ficou evidente que o recurso visual exerce grande influência sobre a construção dos sentidos do texto, em especial para os educandos com maiores dificuldades de leitura.

O gráfico a seguir ilustra o desempenho geral do grupo de alunos na segunda produção de texto:

GRÁFICO 03 – Desempenho Geral dos Alunos na Segunda Produção de Texto

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Depois dessa análise inicial, realizou-se o exame pormenorizado das redações visando à avaliação do nível de desempenho apresentado pelos estudantes em cada uma das quatro competências (tema, gênero, coesão/coerência, registro). Os resultados atingidos são apresentados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 04 – Desempenho Individual dos Alunos na Segunda Produção de Texto

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Conforme o Gráfico, 1 aluno teve o texto categorizado como Abaixo do Básico; 9, como Básicos; e 8, como Adequados. Na sequência, apresentam-se três produções textuais e suas respectivas análises como amostragem de redações representativas de cada uma dessas categorias.

Categoria: Abaixo do Básico

Aluno 14

Texto 02 – (Março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>
<p><i>Um hipotamo tinha saído porque a sua jalla estava fraca e ele escapou e atropelou 5 criancaas e foram pra Utei uma morte.</i></p> <p><i>Todos ficaram comedo e o passeio foi um desastre e todos ficou com muito medo.⁴⁹</i></p>	

TABELA 06 – Aluno 14: Desempenho na Segunda Produção Textual

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (Tema)		15		
Competência II (Gênero)	10			
Competência III (Coesão/Coerência)	10			
Competência IV (Registro)	10			
Resultado Final	45	Nível	Abaixo do Básico	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

⁴⁹ No texto original do aluno, a produção possui 6 linhas. Ressalta-se que redações com até 5 linhas são consideradas alunadas de acordo com o Manual de Redação do SARESP (2009, p.7)

O texto deste aluno revela um entendimento razoável da comanda, tendo em vista a elaboração de um relato em que se registra um episódio ocorrido no zoológico envolvendo terceiros, ainda que isso tenha sido feito de forma sucinta e sem referências explícitas ao grupo de alunos e à professora. Em relação aos elementos constituintes do gênero “relato de experiência”, observa-se que o autor usou o foco narrativo na terceira pessoa, indicando a incompreensão do fato de que deveria assumir a posição do aluno “Jorge” e continuar o texto na primeira pessoa; no que tange à presença de personagens, marcas de espaço e tempo, caracterizações, pode-se afirmar que esses elementos são quase inexistentes dada a brevidade do texto. Como é adequado ao relato de fatos vividos no passado, o tempo verbal é usado no pretérito: “*tinha saído*”, “*estava*”, “*escapou*”, “*atropelou*”, com a exceção de uma ocorrência registrada no presente: “*morre*”.

Em se tratando de coesão e coerência, nota-se que o texto apresenta um sentido lógico, ou seja, relata um fato: “*Um hipotamo (...) escapou*” e os seus desdobramentos: “*atropelou 5 criancaas (...) uma morre (...) fecharam o izoologico*”. Dentre os recursos coesivos empregados, apesar do excesso de repetições da conjunção “e” e da redundância da informação de que todos haviam ficado com medo, destacam-se o uso de uma conjunção causal de forma adequada: “*Um hipotamo tinha saído porque a sua jalla estava fraca*”, de algumas elipses: “*ele escapou e (ele/o hipopótamo) atropelou 5 criancaas e (as crianças) foram pra Utei uma (criança) morre*”.

No concernente ao registro da língua escrita, observam-se alguns desvios de grafia: “*hipotamo*”, “*jalla*”, “*criancaas*”, “*Utei*”, “*izoologico*”, “*comedo*” que parecem indicar mais um problema de falta de revisão do texto do que de dificuldade, ainda que a falta de acentuação das proparoxítonas possa ser um indício de falta de domínio dessa regra e que o “l” dobrado em “*jalla*” possa significar a representação do fonema “u” com a letra “l” como ocorre em “*salsa*”. Embora o aluno empregue o ponto final nos três parágrafos produzidos, não usa a pontuação no interior dos períodos, prejudicando a segmentação das frases. O problema com a concordância verbal em “*todos ficou com muito medo*” também parece ter sido desatenção considerando o uso correto no trecho anterior: “*Todos ficaram comedo*”.

Em síntese, o apontamento desta redação como representante do desempenho “Abaixo do Básico” justifica-se pela precariedade com que o aluno

desenvolve o tema e o gênero, considerando o seu tempo de escolaridade.

Categoria: Básico

Aluno 18

Texto 02 – (Março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>
<p><i>... em uma jaula um enorme leão, ele estava rugindo e querendo sair da jaula para catar nos, nos estávamos muito assustado, em nos saimo correndo, lá de longe nos ouvimos o rugido dele, e nos saimos para ver outros bichos. Nos também vimos os macacos, as jirafas e um monte de bicho bonito e muito espertos, ele tinha uma pele muito bionita e bem cuidada, o tucano tinha um bico bem natural e muito lindo, nos fomos ver também os renocerontes, eles estavam nadando, nos chamamos eles mas eles não quiseram vir, nos deichamos, ele vrincar, fomos ver os elefantes, nos vimos uma das mães dos seu filhote, ele é lindo quando acaba de nascer, nos também fomos ver os ipopotamos, o moço que cuidava deles estava dando comida, eles erão manco o homem até deichou nos dar comida pra eles eles comerão nas nossas mãos e na hora da vouta nos vimos outro leão ele era ainda maior, o moço também estava dando comida para ele, o moço tinha que jogar para ele um pedaço de osso de boi, ele comeu e foi dormir.</i></p> <p><i>Chegando na escola nos ficamos comentando soble os animais , e achamos muito legal um passeio ate o zoológico.</i></p>	

TABELA 07 – Aluno 18: Desempenho na Segunda Produção Textual

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (Tema)			20	
Competência II (Gênero)		15		
Competência III (Coesão/Coerência)		15		
Competência IV (Registro)		15		
Resultado Final	65	Nível	Básico	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O texto do Aluno 18 demonstra que ele teve uma boa compreensão da comanda recebida, tendo em vista que se posicionou como Jorge e deu continuidade ao relato de um passeio ao zoológico, detalhando as razões do susto tomado e os animais vistos. O gênero textual “relato de experiência” foi desenvolvido razoavelmente, com uso do foco narrativo na primeira pessoa do plural: “*nos estávamos muito assustado*”, “*nos saimo correndo*”, “*nos ouvimos o rugido dele*”, “*nos saimos para ver outros bichos*”. Subentende-se que os personagens do relato são os alunos da escola, há referência também a um funcionário do zoológico: “*o moço que cuidava deles (dos hipopótamos)*”. Algumas marcas de espaço e tempo podem ser observadas: “*lá de longe*”, “*na hora da vouta*”, “*chegando na escola*”, assim como o emprego dos verbos no pretérito: “*estava rugindo*”, “*tinha*”, “*fomos*”, “*estavão nadando*”, o que é condizente com referências a fatos vivenciados no passado. Percebe-se o cuidado com a caracterização dos animais: “*um enorme leão*”, “*o tucano tinha um bico bem natural e muito lindo*”, “*um monte de bicho bonito e muito espertos*”. Nota-se também a preocupação do estudante em fazer o registro de sua apreciação sobre a experiência vivida: “*achamos muito legal um passeio ate o zoológico*”.

A redação é coerente, ou seja, apresenta-se de modo lógico e progressivo. O relato de que os hipopótamos comeram nas mãos dos alunos pode soar incoerente, considerando que essa espécie seja descrita na literatura especializada como uma das mais perigosas do mundo, ainda que se registrem a existência de alguns exemplares mais mansos mantidos em cativeiro. Os elementos

coesivos aparecem com o uso das referências: “*rugido dele*”, “*outros bichos*”, “*seu filhote*”; das substituições: “*em uma jaula um enorme leão, ele estava rugindo*”, “*Nos também vimos os macacos, as jirafas e um monte de bicho bonito*”, “*fomos ver também os renocerontes, eles estavam nadando*”; das elipses: “*(nós) fomos ver os elefantes*”, “*(nós) achamos muito legal*”; com a manutenção do foco narrativo; verifica-se, contudo, o exagero no uso da conjunção “e”: “*Nos também vimos os macacos, as jirafas e um monte de bicho bonito e muito espertos, ele tinha uma pele muito bonita e bem cuidada, o tucano tinha um bico bem natural e muito lindo*” e pouca utilização de outras conjunções como no exemplo a seguir: “*nos chamamos eles mas eles não quiseram vir*”.

No tocante ao registro da língua escrita, observa-se um domínio básico com alguns desvios de grafia: o pronome pessoal “nos” é redigido sem acentuação, ainda que o aluno demonstre acentuar adequadamente outros monossílabos tônicos como “lá” e “é”; os vocábulos “jirafas”, “deichamos”, “vouta” indicam que o estudante empregou grafemas que em outros contextos representam os fonemas pretendidos conforme os exemplos que seguem: “jiboia”, “fechamos”, “céu”; embora haja um registro correto da desinência verbal em “quiseram”, na maioria das vezes o educando desvia-se da norma e redige os verbos da seguinte forma: “estavão”, “erão”, “comerão”, o que pode revelar a influência da fala sobre a escrita; em “ipopotamos”, nota a ausência do grafema “h”, o que pode ser justificado pelo fato de o mesmo não expressar fonema em início de palavra; o termo “soble” pode ser um indicativo de hipercorreção.

Enfim, o aluno realiza a tarefa de produzir um relato sobre um passeio no zoológico de forma razoável, indicando domínio parcial das competências de redação desejáveis para a série escolar em que se encontra. Dito de outro modo, o estudante demonstra ter se apropriado de competências e habilidades escritoras de forma básica, fator que lhe assegura as condições mínimas para que interaja com a proposta curricular de sua série, tendo condições de avançar em seu percurso acadêmico e de alcançar níveis mais elevados de desempenho.

Categoria: Adequado

Aluno 01

Texto 02 – Março de 2010

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>
<p><i>Uma onça escapou de sua jaula e vinha em nossa direção, bem lentamente. A primeira a ver foi a aninha que logo contou a professora, não sabíamos o que fazer se a onça nos pegasse seria o fim. Todos estavam em estado de medo, quando eu tive uma ideia, disse que meu lanche tinha carne e que podíamos dar o banquete para ela, todos concordaram.</i></p> <p><i>Ela ja estava bem perto, pegamos o lanche e colocamos no chão, para quando ela chegasse comeria e matasse sua fome para que não comesse a gente. Ela chegou, mas nem quis saber do lanche e veio diretamente em minha direção, quando chegou até mim, não podia correr, se não ai ser pior, ai ela iria nos atacar, mas não, ela era manca, começou a se esfregar em mim, quando todos viram começaram a brincar com ela.</i></p> <p><i>Já estava chegando a hora de ir embora, então chamamos o guardinha para prender ela em sua jaula, e assim ele fez. Depois pegamos o resto do lanche que ainda tínhamos, lanchamos e fomos em bora.</i></p> <p><i>Ao chegar em casa contei a minha mãe que não acreditou, mas eu sei que esse dia eu nunca esquecerei, e contarei para meus filhos, meus netos e para quem quiser saber... Que dia magnífico.</i></p>	

TABELA 08 – Aluno 01: Desempenho na Segunda Produção Textual

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (Tema)				25
Competência II (Gênero)			20	
Competência III (Coesão/Coerência)			20	
Competência IV (Registro)			20	
Resultado Final	85	Nível	Adequado	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A análise do texto do Aluno 01 demonstra que ele teve uma boa compreensão do tema, dando continuidade ao relato de um passeio ao zoológico feito por um grupo de estudantes acompanhados de sua professora. O foco narrativo é usado ora na primeira pessoa do plural, ora na primeira pessoa do singular: “*não sabemos o que fazer*”, “*contei a minha mãe*”. Há referências aos personagens sugeridos pela comanda, a saber: os alunos e a professora, e a um funcionário do zoológico: “*chamamos o guardinha para prender ela em sua jaula*”, porém os mesmos não são caracterizados. Algumas marcas de espaço e tempo podem ser percebidas: “*de sua jaula*”, “*bem lentamente*”, “*Ela já estava bem perto*”, “*quando ela chegasse*”, “*Já estava chegando a hora de ir embora*”. Nota-se a presença de um conflito narrativo: “a fuga da onça de sua jaula” e a sua resolução. Além disso, há também uma apreciação do passeio: “*Que dia magnífico*”.

No que se refere à coesão e à coerência, verifica-se que o texto apresenta uma unidade de sentido e uma progressão temática adequadas. O aluno emprega alguns termos referenciais: “*Uma onça escapou de sua jaula*”, “*vinha em nossa direção*”, “*A primeira a ver foi a aninha*”; alguns elementos substitutivos: “*Ela (a onça) já estava bem perto*”, “*meu lanche tinha carne e que podíamos dar o banquete para ela*”; algumas elipses: “*não sabíamos*”, “*nem (a onça) quis saber do lanche*”; algumas utilizações da conjunção “mas”, como no exemplo a seguir: “*Ela chegou, mas nem quis saber do lanche*”.

Em se tratando do registro escrito, nota-se que o estudante possui um bom domínio, com utilização adequada da paragrafação, da pontuação, da

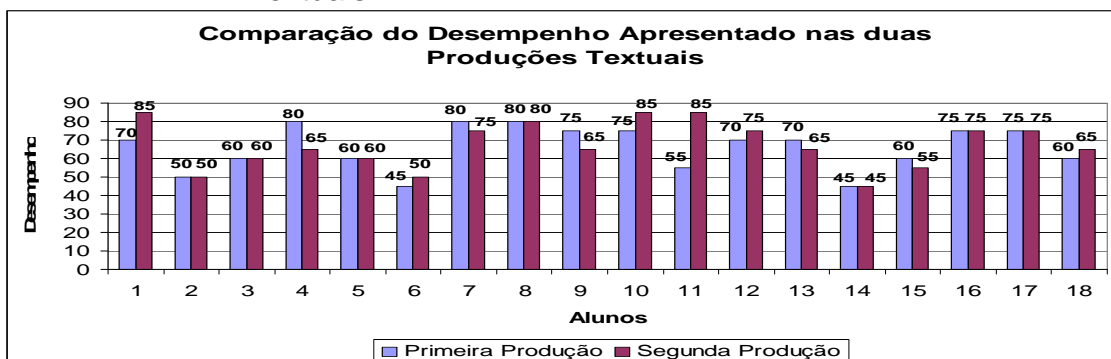
concordância nominal e verbal, etc. Alguns poucos desvios são verificados: “*dirigão*”, “*estavão*”, “*em bora*”, por exemplo, podem indicar desatenção, considerando que os vocábulos “*direção*” e “*embora*” fora redigidos corretamente em outras partes do texto e que a forma verbal “*concordaram*” foi grafada de forma adequada em contraposição a “*estavão*”. Os termos “*aninha*” e “*manca*”, no lugar de “*mansa*”, podem sugerir dificuldade com o uso de algumas regras. Observa-se também o uso mais informal do pronome na sequência: “*prender ela*”.

Enfim, conforme pôde ser constatado com a análise do texto elaborado pelo Aluno 01, nota-se que ele se encontra no nível adequado, demonstrando domínio das competências e das habilidades de redação desejáveis para a série escolar em que está. Em outras palavras, isso significa que ele já consolidou alguns conhecimentos imprescindíveis para a tarefa de redigir um texto, estando em plenas condições de dar continuidade ao seu percurso acadêmico, inclusive com possibilidades reais de passar do nível Adequado para o Avançado.

4.1.1.3 Análise comparativa das redações dos Grupos I e II

Considerando os resultados apresentados pelos alunos nas duas produções textuais, foi possível estabelecer uma comparação entre eles, de modo a avaliar o efeito da escola após um ano letivo no que se refere à competência escritora dos estudantes, conforme pode-se observar no gráfico apresentado a seguir:

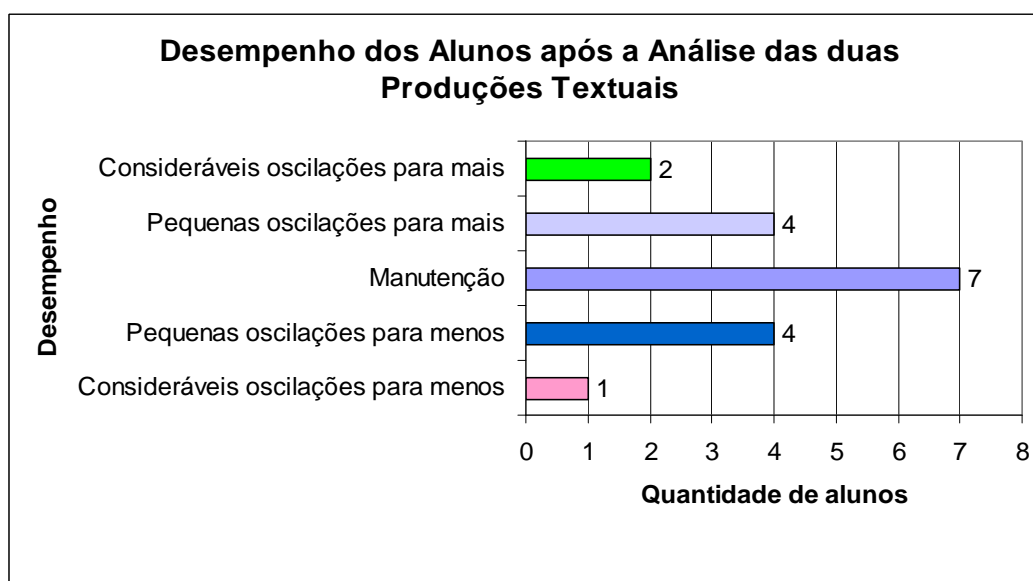
GRÁFICO 05 – Comparação do Desempenho Apresentado nas duas Produções Textuais



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Em conformidade com os dados indicados nos gráfico acima, percebe-se que, com relação ao nível de desempenho, alguns alunos mantiveram-se no mesmo estágio do ano anterior, ou seja, a comparação da segunda redação com a primeira revelou que elas eram muito similares; outros tiveram pequenas oscilações para mais ou para menos, o que também indica a tendência à manutenção do rendimento; um estudante apresentou aparente retrocesso enquanto outros dois apresentaram grandes avanços. Essas informações estão sintetizadas no próximo gráfico:

GRÁFICO 06 – Desempenho dos Alunos após a Análise das duas Produções Textuais



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Consoante pode ser visualizado acima, há uma faixa considerável de alunos que apresentou rendimento semelhante tanto na primeira quanto na segunda produções textuais (linhas azuis do gráfico). A manutenção e as pequenas oscilações para mais ou para menos no nível de desempenho indicam que tais educandos demonstraram, no início do 7º ano, nível de competência escritora similar ao verificado no princípio do 6º ano. Esse dado tende a ser preocupante, pois após um ano letivo o ideal seria que se registrassem avanços no rendimento dos discentes. Apenas 2 alunos (linha verde do gráfico), ou seja, aproximadamente 11%, demonstraram progressos significativos em seu percurso acadêmico, com destaque para o Aluno 11 que conseguiu passar do nível Básico para o Adequado. Registrou-se um caso de queda considerável de rendimento (linha rosa do gráfico), cerca de 6% do total, em que o Aluno 04 decai muito, o que precisa ser analisado com cautela para verificar de fato o que aconteceu, tendo em vista que ninguém “desaprende”.

Na sequência, apresenta-se um quadro com as duas redações de alguns alunos. Trata-se de amostras da manutenção do nível de desempenho, das consideráveis oscilações para mais e para menos, a título de ilustração para que se visualize o que isso significa na prática.

Manutenção do nível de desempenho

Aluno 05 – Texto de 2009 (Básico)

Eu vi um urubu-rei levei um susto eu tinha achado que era uma galinha mas a minha prof falou que era um urubu-rei fiquei olhando e fui ver os leões avia 4 leões dois machos e duas fêmeas um dos machos deu um berro que eu fiquei com medo e em seguinte fomos ver os macacos eles aprontam tanto.

Fomos ver os elefantes são grande e gordos tem uma enorme tromba e um rabo pequeno.

Paramos para comer e depois fomos ver os ursos pandas são pretos e brancos fomos ver as girafas são enormes emagino elas bebendo água emcurvando aquelas cabeças e andando tomei outro susto vi os tigres com aqueles dentões e depois vimos todos os bichos e fomos embora.

Aluno 05 – Texto de 2010 (Básico)

Tinha um leão rugindo e todos nós se assustamos o leão era muito grande e parecia que ele ia destruir a jaula.

Aí nós vimos os jacarés, peixes, macaco aí tinha macaco solto bagunsando tudo mas pegaram uma arma e atiraram nele um dardo e ele ficou cansado e caiu pegaram ele colocaram na jaula e não demorou muito o macaco tava pulando de arvore em arvore.

Depois fomos come depois voltamos olhamos os bichos e voltamo.

Chegando em casa a primeira coisa que fis foi falar pra minha mãe falei do macáco pra ela falei do susto que nós levamos ela falou que se pudesse ela ia junto.

Tomei banho e chegou meu pai falei pra ele e minha irma eles acharam muito legal.

Considerável elevação no nível de desempenho

Aluno 11 – Texto de 2009 (Básico)

Um urubu-rei ficamos enprecionados com o tamanho da ave, depois fomos ver os Elefantes um animal grande e asustador, fomos ver as girafas toda dezengonsada , vimos muitos outros animais alguns mais entereçantes ou igual um gigantes mais não deichamos de ver o animais aquaticos eu brinquei com a foca, foi muito entereçante, fomos ver o Jacaré quando a professora chega ela leva um super susto com o tamanho do Jacaré voutamos para escola tomamos lanche e fomos em borra.

Aluno 11 – Texto de 2010 (Adequado)

O gramado estava auto, e começou a se mexer sozinho mais por sorte era so uma pequena Paca que havia se escapado de seu sercado pequeno.

Após pouco tempo, já tinhamos pássado por todos animais do zoológico, então a professora levou a gente para uma pequena praça que avia dentro do

zoológico, para nós tomarmos o lanche, mais e claro que lá tinha mesas e bancos.

Antes de terminarmos de tomar o lanche a professora já passou as regras para o outro passeio que iríamos fazer após o lanche.

Após terminarmos o lanche. Novamente a professora Marcia reuniu a turma e foi acomodando no onibus. Todos estávamos muito ansiosos pelo novo passeio no lago.

Ao chegar lá a professora repassou todas as regras, e em fila fomos entrando num pequeno parque, ao sairmos de lá fomos para um quartinho que avia dois homens que iriam, entregar os salva vidas para a gente. Nós vimos varias pessoas andando de barco-garça, a professora então perguntou para os homens se podiamos andar também, e com toda a gentileza deles, eles disseram que sim.

Todos nós andamos de barco garça e fomos devolta para a escola. Quando chegamos nossos pais estavam nós esperando para voutarmos para casa.

Considerável queda no nível de desempenho

Aluno 04 – Texto de 2009 (Adequado)

Vimos uma ave muito feia, a professora disse:

- Essa ave e apenas um urubu inofencivo. Então qontinuamos a andar e vimos leão, cobra papagaio, etc

- Aquela ave era muito assustadora disse meu amigo. – Concordo com você eu disse.

E ficamos pensando o que aquela ave maluca podia fazer. Uns dizia que ela comia insetos outros dizia que comia gente, então disse a professora. – Ele come carniça! Ééééca disse nós, justo carniça que é fedida!

Então voltamos para o ônibus. A professora explicou a nós que ele era inofencivo ele não mata ninguém e não ataca ninguém, apenas come carniça.

Quando anoiteceu e eu fui dormir um urubu apareceu na minha janela. Quase que eu grito socorro; mas eu lembrei a história da professora, então

dormir sossegado!

Aluno 01 – Texto de 2010 (Básico)

Um rinoceronte escapou do Zoológico e atacou o onibus.

O onibus foi rolando rua abaixo todas as crianças saíram gravemente feridas o onibus. Quebrou braço, perna, costela, o monitor do Zoológico disse:

- Calma! o rinoceronte só está tentando proteger seus filhotes.

Mas ele só falou isso depois de todo mundo do ônibus está feridos.

O rinoceronte foi mandado para a Africa por causa de sua maldade.

Então lá na Africa o rinoceronte foi atacado pelos canibais. Havia mais 102 canibais.

Com o ataque mataram o rinoceronte mas sobrou 13 canibais, o resto morreu tudo.

E assim foi essa terrível história.

Em suma, a análise das produções textuais redigidas pelos educandos⁵⁰ em março de 2009 revelou que eles ingressaram na E.E. Rosa do Deserto apresentando níveis variados de desempenho na tarefa de escrever um texto. De um total de 18 estudantes, 2 estavam no nível Abaixo da Básico; 6, no nível Básico; e 10, no nível Adequado. Esses dados corroboram os apresentados por diversas pesquisas⁵¹ nessa área que apontam para a desigualdade de oportunidades educacionais, ou seja, o efeito de um período de estudos é diferente sobre os alunos. Dito de outro modo, os cinco anos de escolarização no ciclo I do ensino fundamental tiveram impacto distinto sobre os discentes do grupo investigado, de modo que alguns concluíram essa etapa educacional com domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras desejáveis para aqueles que possuem esse nível de escolaridade, enquanto que outros alcançaram índices considerados mais satisfatórios. Ainda que 55,55% dos indivíduos tenham conseguido atingir o nível Adequado, foi preocupante constatar que 11,11% deles não obtiveram resultados aceitáveis e que outros 33,33% estivessem no nível

⁵⁰ Os referidos alunos que compuseram o 6º/7º anos na EE Rosa do Deserto em 2009/2010 vieram de diferentes escolas municipais localizadas em uma mesma área geográfica.

⁵¹ Relatório Coleman, Relatório Plowden, Relatórios do PISA e do SAEB em diversas edições.

Básico, isto é, apresentando apenas o domínio parcial das competências e das habilidades requeridas para a sua série/ano escolar.

Após um ano letivo, pôde-se observar o efeito da escola sobre esse contingente de alunos mediante a análise das produções textuais redigidas em 2010. Constatou-se que dos 2 estudantes que apresentaram rendimento Abaixo do Básico em 2009, um permaneceu na mesma situação, ou seja, não conseguiu avançar em seu percurso acadêmico e o outro teve uma ligeira melhora, passando a ter um desempenho considerado Básico ainda que tenha se mantido na fronteira entre esses dois níveis. Dos 6 educandos que estavam no nível Básico em 2009, 4 mantiveram o mesmo rendimento e 2 (Alunos 11 e 18) apresentaram progresso, passando do nível Básico para o Adequado, sendo pertinente ressaltar o considerável avanço do Aluno 11 que elevou sua nota de 55 para 85⁵², quase atingindo o nível Avançado. Dos 10 estudantes que alcançaram o nível Adequado em 2009, todos mantiveram o resultado em 2010, mesmo que em alguns casos tenham se registrado pequenas oscilações para mais ou para menos, à exceção do Aluno 04 que apresentou queda mais acentuada de produtividade, de 80 para 65, embora tenha permanecido no mesmo nível de proficiência, fato esse cuja análise precisa ser efetuada com prudência para que se compreenda por que isso ocorreu, considerando que a competência escritora demonstrada em sua primeira produção textual não deve ter sido “desaprendida”.

Destarte, observou-se nesta análise sobre o efeito da escola após um ano letivo uma tendência à manutenção⁵³ dos níveis de desempenho apresentados pelos alunos, fator verificado em aproximadamente 78% dos casos, o que significa dizer que 14 dos 18 educandos encontravam-se nessa situação, sendo que 1 se manteve no nível Abaixo do Básico; 4, no Básico; e 9, no Adequado. Destacam-se, contudo, o caso de 4 estudantes que conseguiram avançar: o Aluno 06 que caminhou do nível Abaixo do Básico para o Básico, os Alunos 11 e 18 que saíram do Básico e atingiram o Adequado e o Aluno 01 que se sobressaiu, demonstrando considerável evolução no segundo texto produzido, ainda que tenha se mantida no

⁵² Apenas para lembrar: nota menor do que 50 o desempenho é considerado Abaixo do Básico; igual a 50 e menor do que 65, Básico; igual a 65 e menor do que 90, Adequado; de 90 a 100, Avançado.

⁵³ Entende-se por manutenção dos níveis de desempenho tanto os casos em que os alunos obtiveram a mesma nota em ambas as produções textuais como aqueles em que se observaram pequenas oscilações para mais ou para menos.

nível Adequado. Tais constatações podem ser mais facilmente visualizadas no gráfico abaixo:

GRÁFICO 07 – Desempenho 2009 x 2010

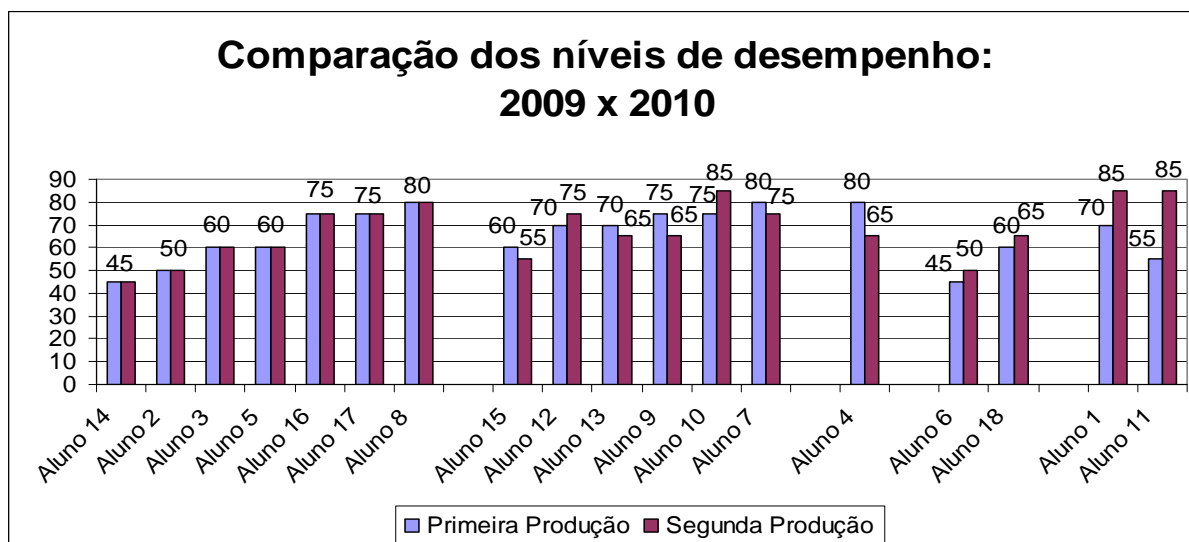


Gráfico elaborado pela autora.

Para ampliar esse estudo, visando a uma compreensão mais aprofundada dos resultados dos alunos após um ano letivo, traça-se o perfil socioeconômico e cultural desse grupo e de sua família, com base nos dados dos questionários, entrevistas e documentos da escola, a fim de identificar fatores que potencializam ou enfraquecem o efeito da escola sobre o desempenho docente.

4.2 Perfil dos Alunos

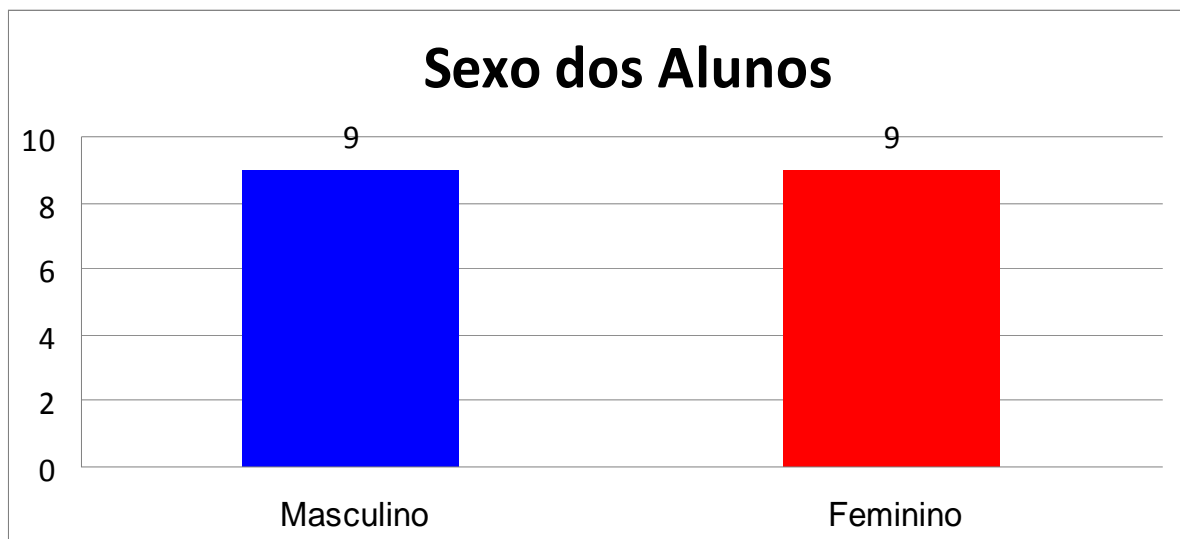
O segundo lote de material analisado neste capítulo constituiu-se de dados levantados com questionários respondidos por alunos e pais e/ou responsáveis, com entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e com os educandos, com a análise de documentos da escola. Foi com base nessas informações que se traçou o perfil dos estudantes que participaram deste estudo. O método empregado para a análise e a interpretação desse material foi o cruzamento

de dados. Sendo assim, as respostas dadas pelos alunos para as 84 perguntas de um questionário contextual (Apêndice B) foram cruzadas com as informações de um questionário semelhante, porém mais sucinto⁵⁴ (Apêndice C), respondido pelos pais e/ou responsáveis e com os esclarecimentos obtidos por meio de entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica (Apêndice D), com os próprios alunos (Apêndice E) e com documentos da escola. Esses dados mostraram-se muito relevantes para o entendimento de quem são esses indivíduos, como vivem, quais suas expectativas para o futuro, quais suas relações com a escola, quais suas características familiares, como essa família participa de sua vida escolar, etc.

4.2.1 Aspectos socioeconômicos e culturais

A análise do referido *corpus* indicou que o grupo de 18 alunos compôs-se de 9 meninas e 9 meninos. Com exceção de um único indivíduo de 14 anos, todos os demais estavam com 12 anos à época em que a informação foi prestada. Do total de estudantes, 8 consideraram-se brancos; 8, pardos; 1, negro; e 1, amarelo. A composição familiar variou entre 3 e 6 pessoas, sendo que a maioria, isto é, 14 educandos, informou morar com a mãe e o pai; 3 vivem apenas com a mãe; 1 reside somente com o pai. Essas informações estão sintetizadas nos gráficos apresentados a seguir:

⁵⁴ O questionário dos pais e/ou responsáveis compôs-se de 31 questões.

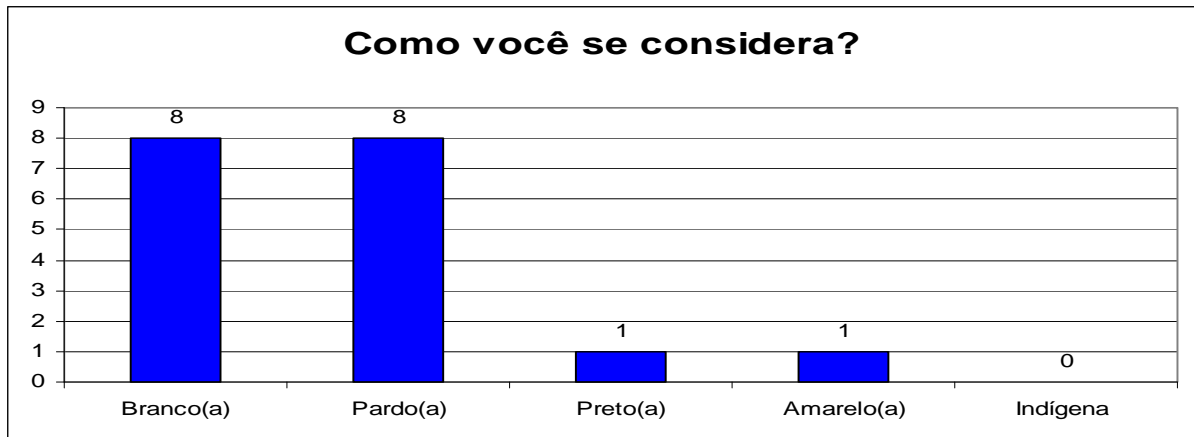
GRÁFICO 08 – Sexo dos alunos

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 09 – Idade dos alunos

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 10 – Cor da pele



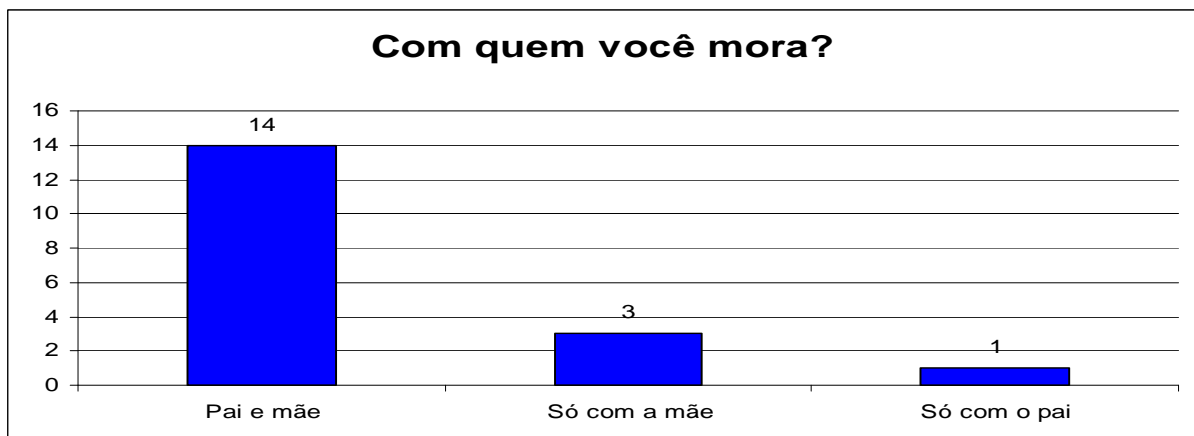
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 11 – Tamanho da família



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

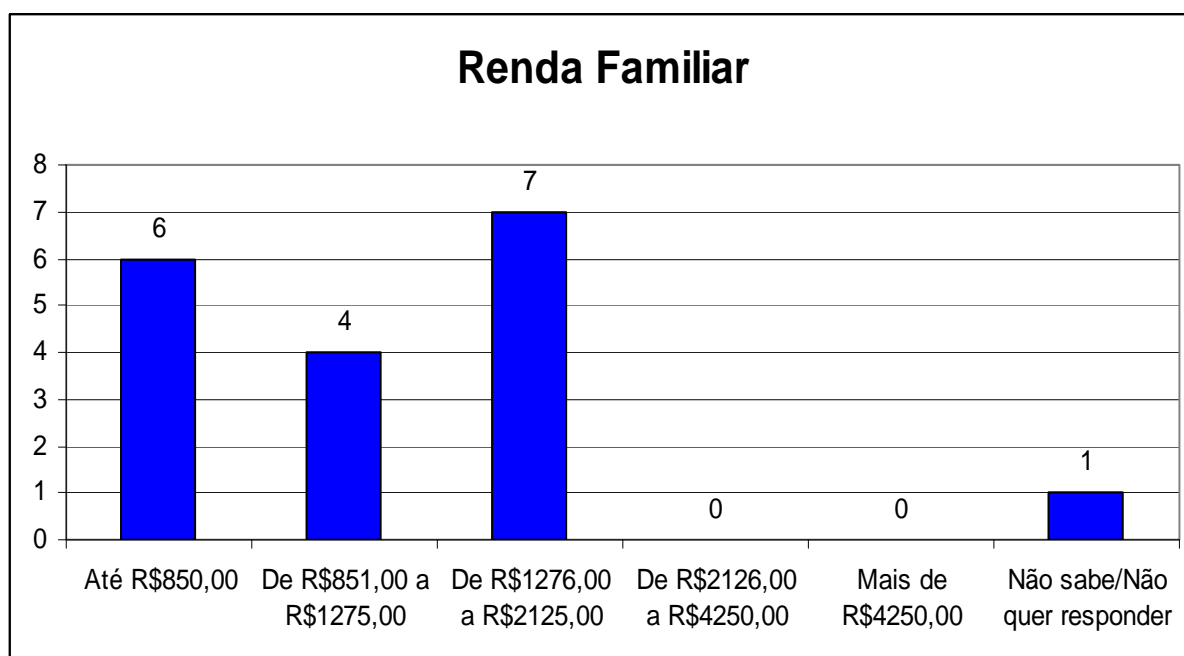
GRÁFICO 12 – Mora com os pais?



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Em relação à renda familiar, consoante pode ser visualizado no gráfico subsequente, dentre os que declararam os rendimentos, ou seja, 17 dos 18 pesquisados, 100% declararam viver com provimentos inferiores a 4 salários mínimos⁵⁵ ao mês, sendo que 35% deles informaram manter a família com um valor mensal inferior a 2 salários mínimos. A despeito dessa realidade econômica, nenhum dos alunos declarou precisar trabalhar para ajudar com as despesas da casa.

GRÁFICO 13 – Renda Familiar



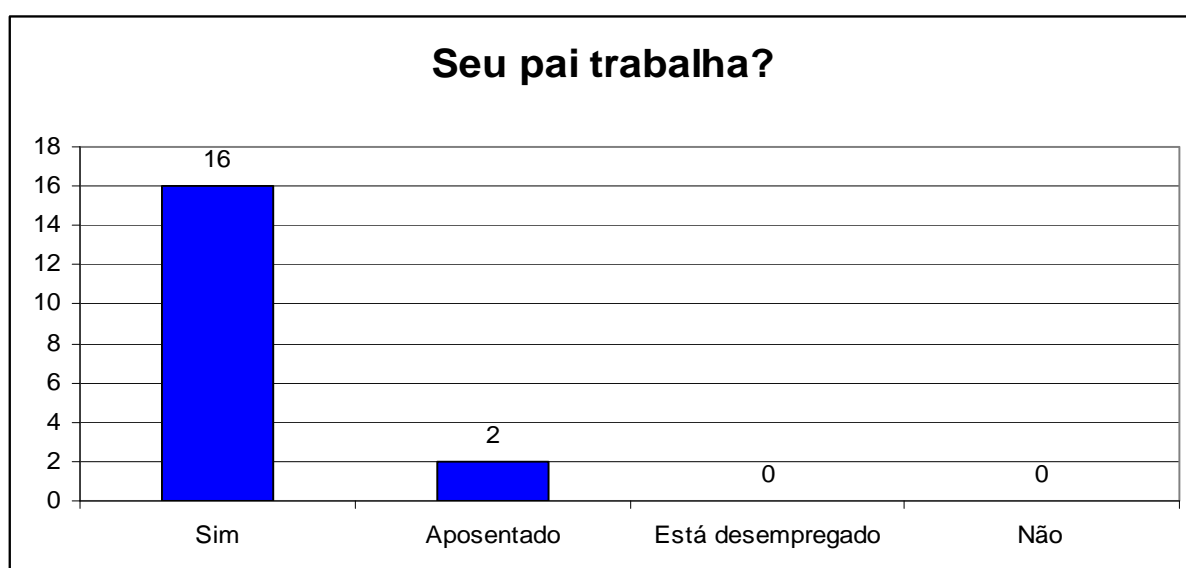
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Em se tratando da situação de trabalho dos pais, os gráficos apresentados na sequência indicam que, em relação às mães, algo em torno de 66% delas declararam estar empregadas, 11% ser aposentadas, 16% encontrar-se à procura de emprego e 7% não trabalhar fora de casa; já no que se refere aos pais, 88% deles informaram que estão empregados, enquanto que 12% estão sem trabalho.

⁵⁵ Valor de referência do salário mínimo: R\$ 545,00, de acordo com dados do Ministério do Trabalho e Emprego (http://www.mte.gov.br/sal_min/default.asp - consultado em 16/04/2011, às 19h29).

GRÁFICO 14 – Situação de trabalho da mãe

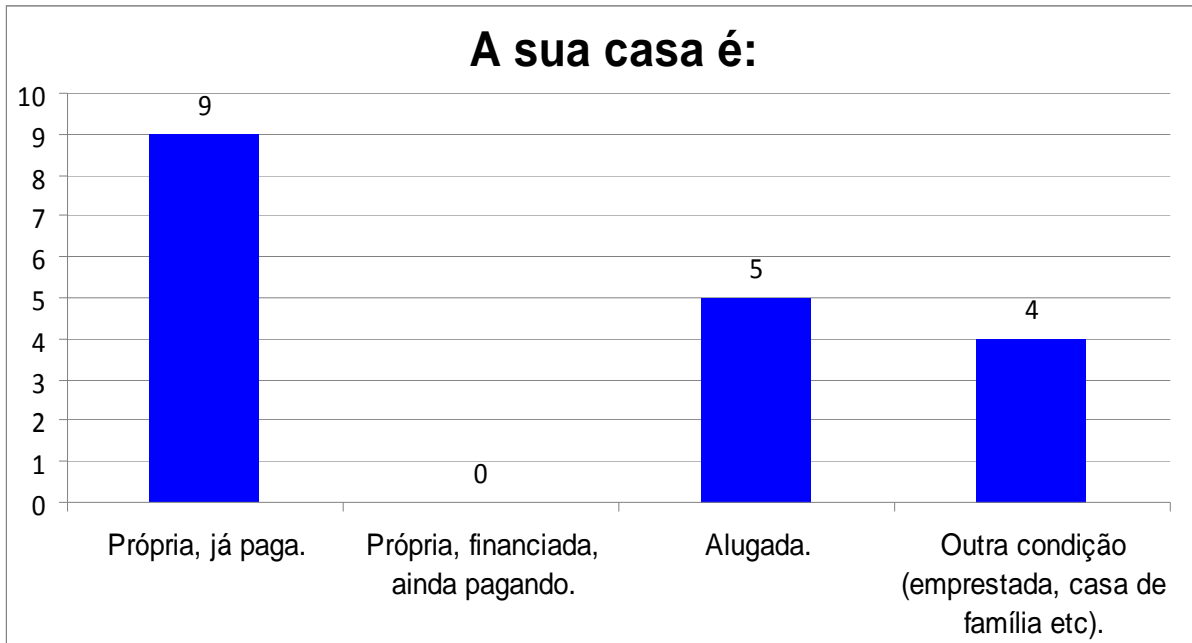
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 15 – Situação de trabalho da pai

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

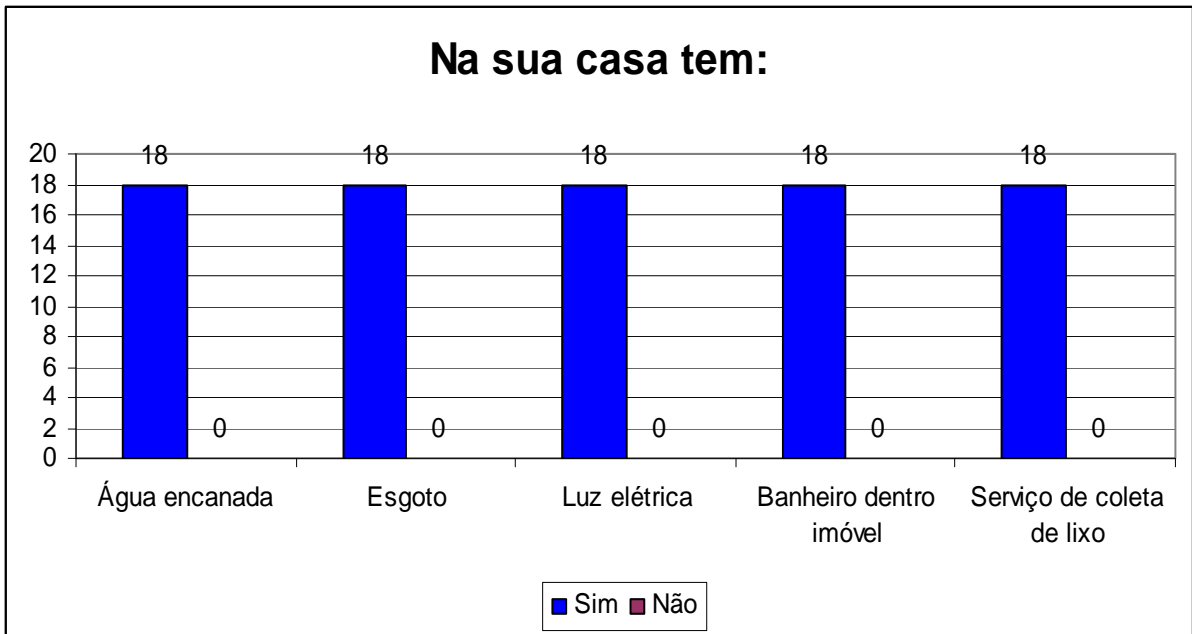
Considerando as condições de moradia, uma metade dos alunos informou morar em casa própria e a outra, em casa alugada ou emprestada. Todos declararam que em seu domicílio há água encanada, esgoto, luz elétrica, banheiro dentro do imóvel e coleta de lixo, consoante pode ser observado nos próximos gráficos:

GRÁFICO 16 – Tipo de moradia



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 17 – Condições de moradia

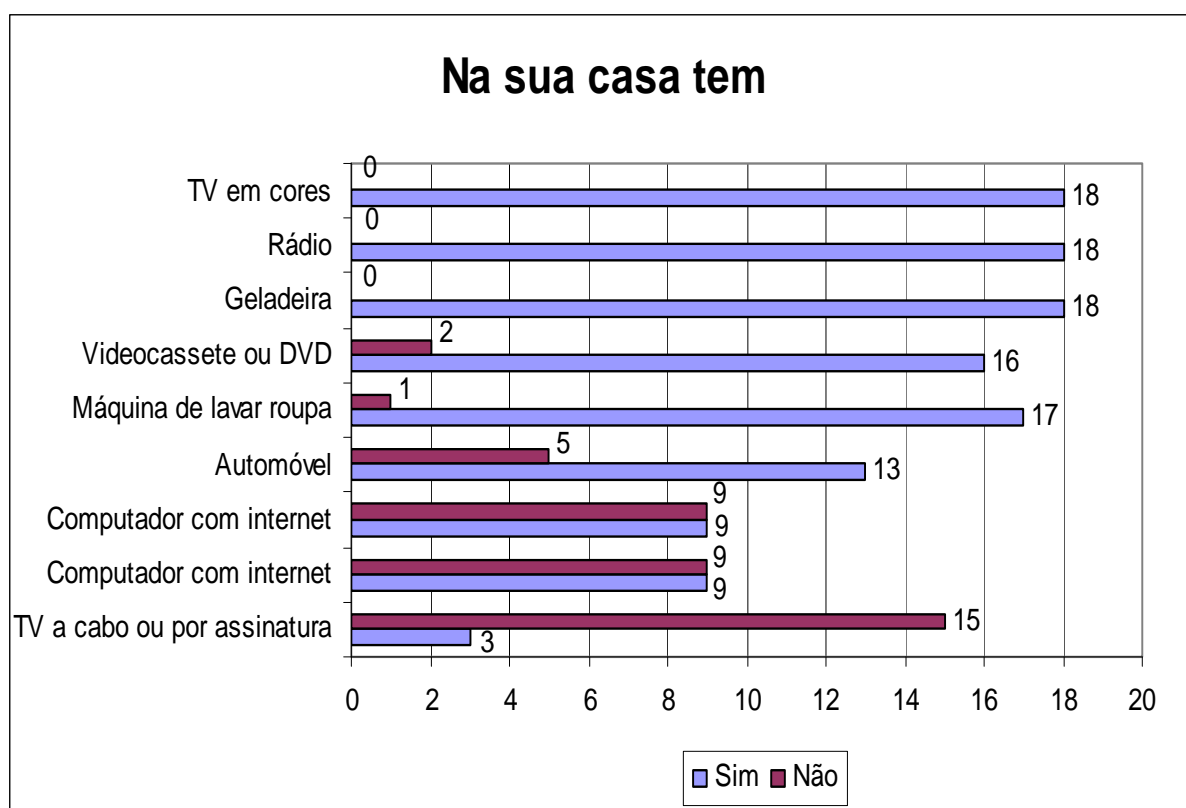


Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Em conformidade com os dados coletados, todos os estudantes indicaram que em suas residências há aparelhos de TV em cores, rádio e geladeira.

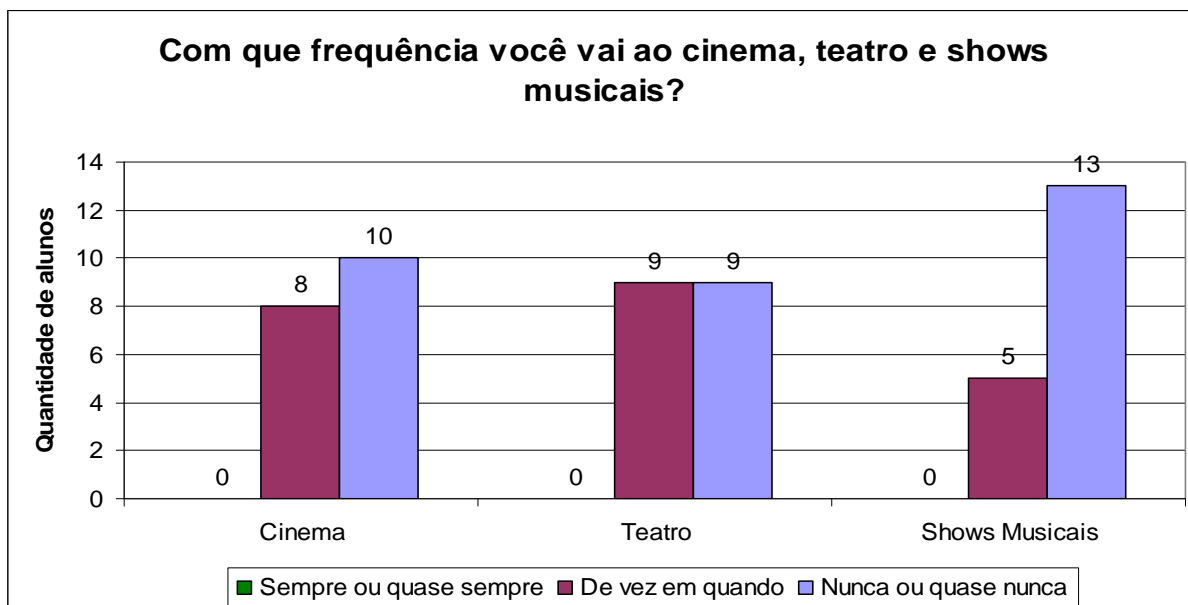
Quase todos eles declararam possuir videocassete ou DVD e máquina de lavar roupas. Em torno de 70% informaram que a família tem pelo menos um automóvel. Registra-se a presença de telefone fixo em 60% dos imóveis. A posse de computador com internet foi apontada por cerca de 45%. Apenas 15% dos educandos usufruem de TV a cabo ou por assinatura. Tais dados estão sintetizados no gráfico subsequente:

GRÁFICO 18 – Bens de consumo

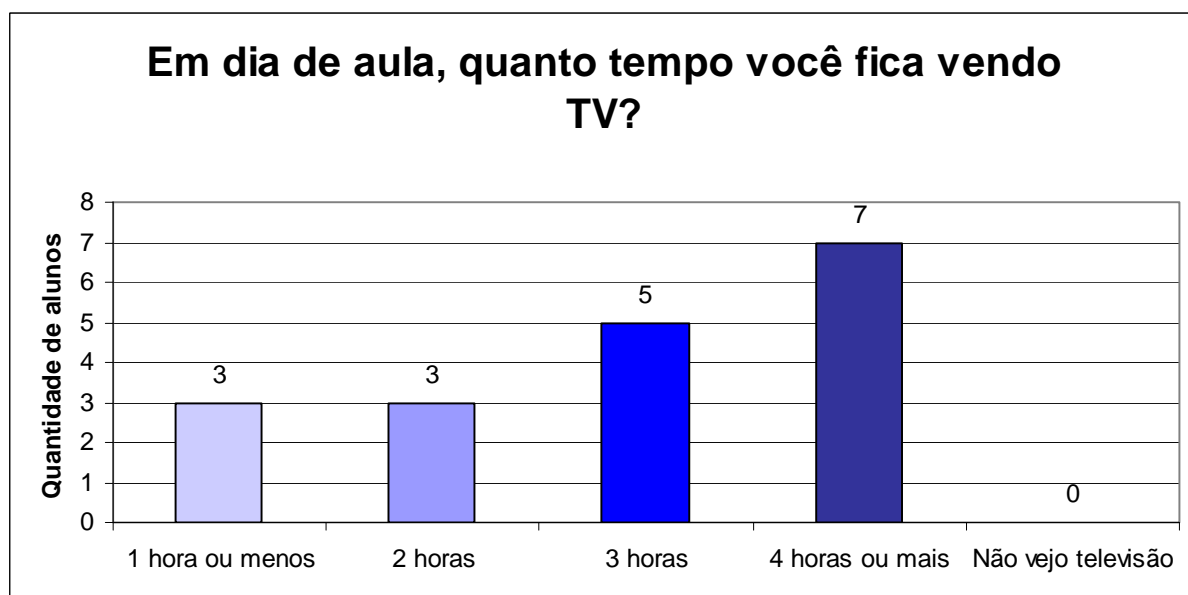


Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

No que se refere aos bens culturais, a tabulação dos dados apontou a falta de acesso dos alunos ao lazer e à cultura. De acordo com o que pode ser visualizado no gráfico apresentado a seguir, uma fatia considerável do agrupamento pesquisado declarou jamais ter ido ao cinema ou a um show musical, muito menos ao teatro. Para esses educandos a televisão é o principal passatempo, sendo que, mesmo em dia de aula, dois terços deles, ou seja, 12 indivíduos, gastam 3 horas ou mais com essa atividade.

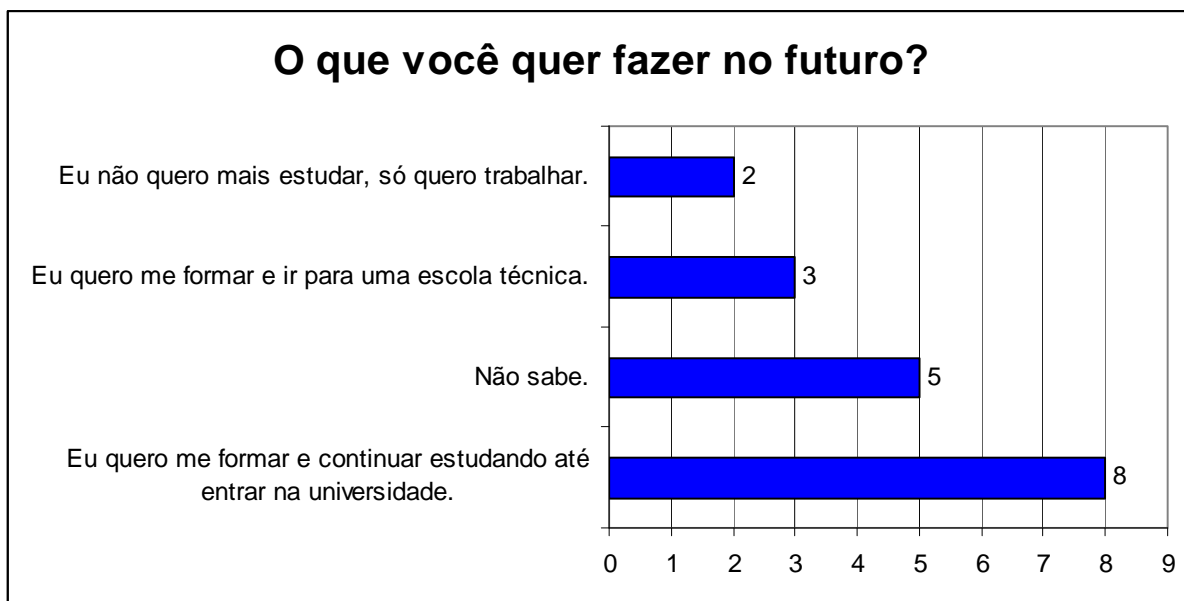
GRÁFICO 19 – Acesso ao lazer e à cultura

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

GRÁFICO 20 – Atividades de lazer

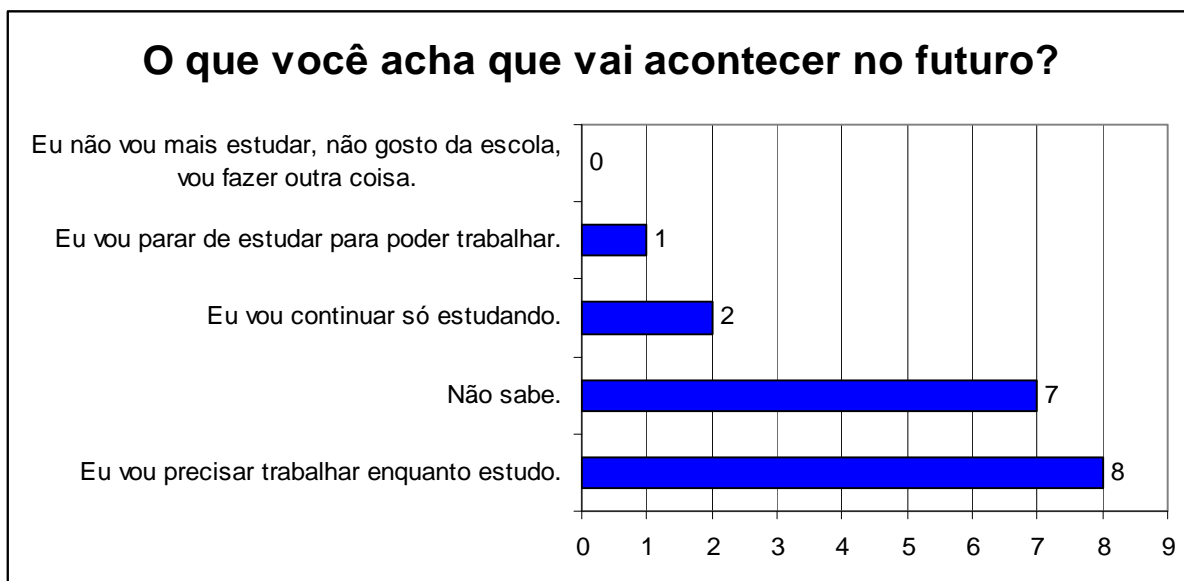
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Ao serem questionados sobre suas expectativas para o futuro, um pouco mais de 60% informou querer dar continuidade aos estudos em uma faculdade ou em uma escola técnica; por volta de 10% manifestou o desejo de parar de estudar e apenas trabalhar; uma média de 30% não soube responder.

GRÁFICO 21 – Expectativas para o futuro

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

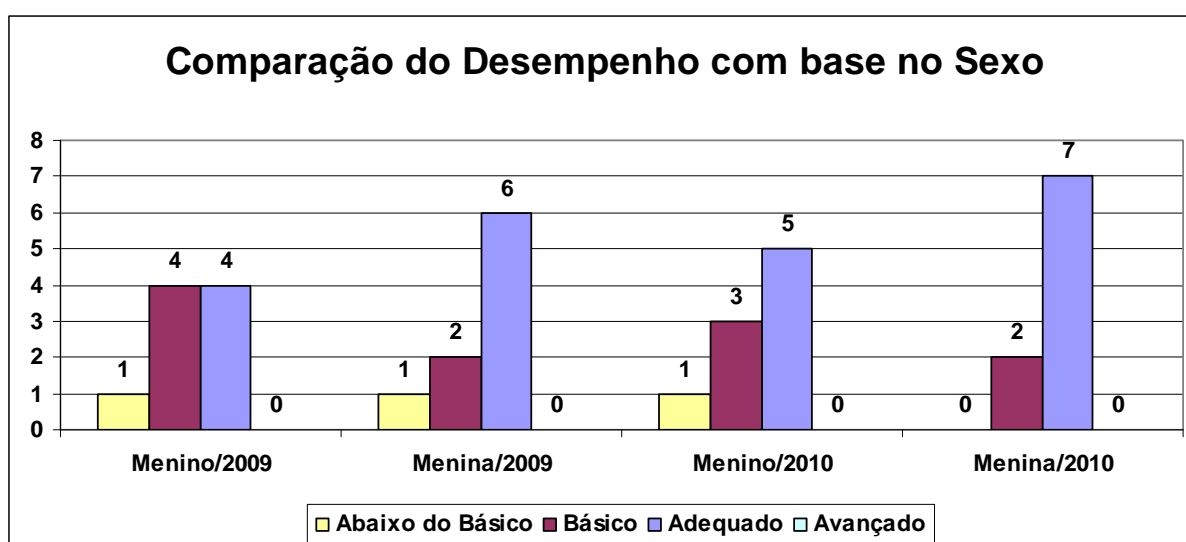
Já em relação ao que acham que vai acontecer no futuro, cerca de 10% dos alunos acreditam que vão continuar apenas estudando, em torno de 45% crêem que vão precisar trabalhar enquanto estudam, 5% disseram que vão parar de estudar para trabalhar e uma média de 40% não souberam responder.

GRÁFICO 22 – Expectativas do que vai ocorrer no futuro

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Após a tabulação de todos esses dados, algumas considerações podem ser tecidas. Em se tratando do sexo dos alunos, observou-se uma tendência de as meninas obterem desempenho mais elevado em suas produções textuais, confirmando o que já tem sido verificado em outros contextos⁵⁶, ou seja, há uma propensão a que as garotas tenham mais êxito na escrita do que os garotos, conforme ilustra o gráfico subsequente:

GRÁFICO 23 – Sexo e desempenho



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Em se tratando da faixa etária dos estudantes, constatou-se que, à exceção de um único indivíduo, todos estão com idade apropriada ao ano escolar em que se encontram. O fato de o Aluno 15 apresentar defasagem nesse quesito não parece causar-lhe prejuízo educacional, tendo em vista que ele atingiu o nível Básico em suas produções textuais. Também não se notaram relações significativas entre a cor da pele e o tamanho da família com o rendimento alcançado pelos discentes. No contexto investigado, morar só com a mãe ou só com o pai também não se revelou fator prejudicial ao aproveitamento escolar, pois dos 3 alunos que

⁵⁶ O PISA 2009 *Results: What Students Know and Can Do – Volume I*, apresenta na p.58, uma tabela na qual se verifica que o desempenho das meninas tende a ser superior ao dos meninos na prova de leitura, e na p. 136 uma outra tabela indicativa de que quando o tema é matemática a vantagem passa a ser dos garotos.

informaram residir apenas com a mãe, todos obtiveram desempenho Adequado em seus textos e o estudante que declarou viver somente com o pai alcançou o nível Básico.

Ao se considerar a renda familiar, o fato de os pais trabalharem fora de casa e o tipo de moradia (própria, alugada ou emprestada) não se verificou a influência significativa desses fatores sobre o rendimento dos educandos. Dentre aqueles que declararam ter computador com internet em casa, percebeu-se uma ligeira tendência⁵⁷ à elevação do aproveitamento escolar em relação aos que não possuem esse recurso tecnológico, embora 3 dos 4 estudantes que conseguiram avanços em seu desempenho acadêmico de 2009 para 2010 integrem este último grupo. Os baixos índices de acesso aos bens culturais e ao lazer, bem como a atividade de ver TV, afetam os discentes de forma variada: verificou-se a existência de alguns que assistem 4 horas ou mais de TV por dia e que nunca ou raramente vão a cinema, a teatro e a shows musicais e que obtiveram desempenho Adequado em suas produções textuais, caso dos Alunos 8, 10 e 12; constatou-se, por outro lado, o exemplo do Aluno 02 que informou ver 2 horas de TV diariamente, ir ao cinema e ao teatro de vez em quando e que alcançou o nível Básico em suas redações.

Ter boas expectativas em relação ao futuro é um fator que pareceu influenciar positivamente o rendimento escolar dos estudantes, o que está em consonância com as constatações de outros estudos⁵⁸. Dos 11 alunos que declararam a pretensão de cursar uma faculdade ou uma escola técnica após o término da educação básica, 7 apresentaram nível Adequado em suas produções textuais e 4 obtiveram desempenho Básico. A análise de todos esses dados é extremamente relevante, pois ajuda a compreender quais fatores mais afetam o desempenho do corpo discente, apontando para os aspectos que a escola deve

⁵⁷ Dos 8 estudantes que disseram possuir computador com internet em casa, 6 estão no nível Adequado, ou seja, 75%; dos 10 estudantes que informaram não ter esse recurso, 6 estão no nível Adequado, isto é, 60%. É preciso ressaltar, todavia, que aqueles que não dispõem de computador com internet em casa, declararam utilizar essa tecnologia em *lan-houses* ou em casa de amigos ou parentes.

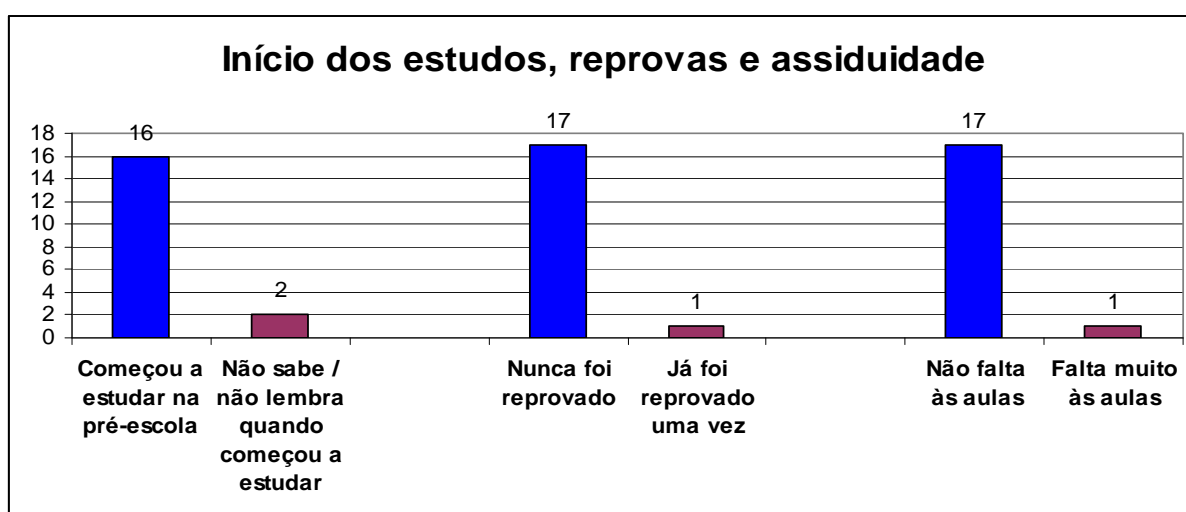
⁵⁸ Essa tendência foi apontada por Menezes-Filho, Nuñez e Ribeiro (2009), por exemplo, no artigo intitulado "Comparando as escolas paulistas com melhor e pior desempenho no SARESP e na PROVA BRASIL",

priorizar de maneira a ampliar as oportunidades de sucesso acadêmico da comunidade atendida.

4.2.2 Aspectos acadêmicos

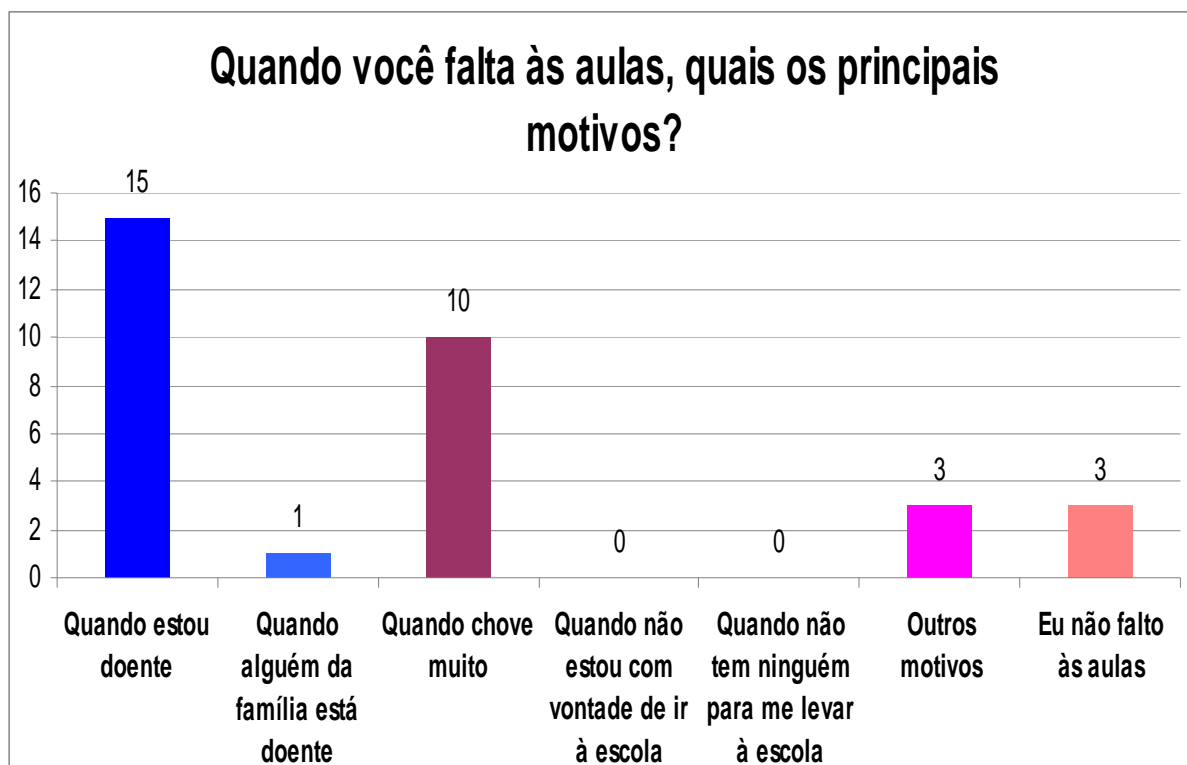
Em se tratando de aspectos acadêmicos, notou-se que a grande maioria, ou seja, 16 dos 18 estudantes, respondeu ter começado os estudos na pré-escola, sendo que os outros 2 afirmaram não se lembrar de quando isso aconteceu. Apenas 1 aluno informou já ter sido reprovado na escola, sendo que todos os demais estão com a idade adequada para o ano escolar em que se encontram. Em relação à assiduidade às aulas, somente 1 educando respondeu faltar muito, informação que foi averiguada e confirmada no seu boletim, os demais são bastante assíduos. Ao serem indagados sobre os motivos que os fazem se ausentar da escola, as principais justificativas apresentadas por eles foram os problemas relacionados à saúde e ao mau tempo (chuva)⁵⁹, respectivamente. Essas informações estão sintetizadas nos gráficos apresentados a seguir:

GRÁFICO 24 – Início dos estudos, reprovadas e assiduidade



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

⁵⁹ De acordo com a coordenadora pedagógica da unidade, a maior parte dos alunos mora longe da escola, fator que dificulta o seu deslocamento em dias de chuva.

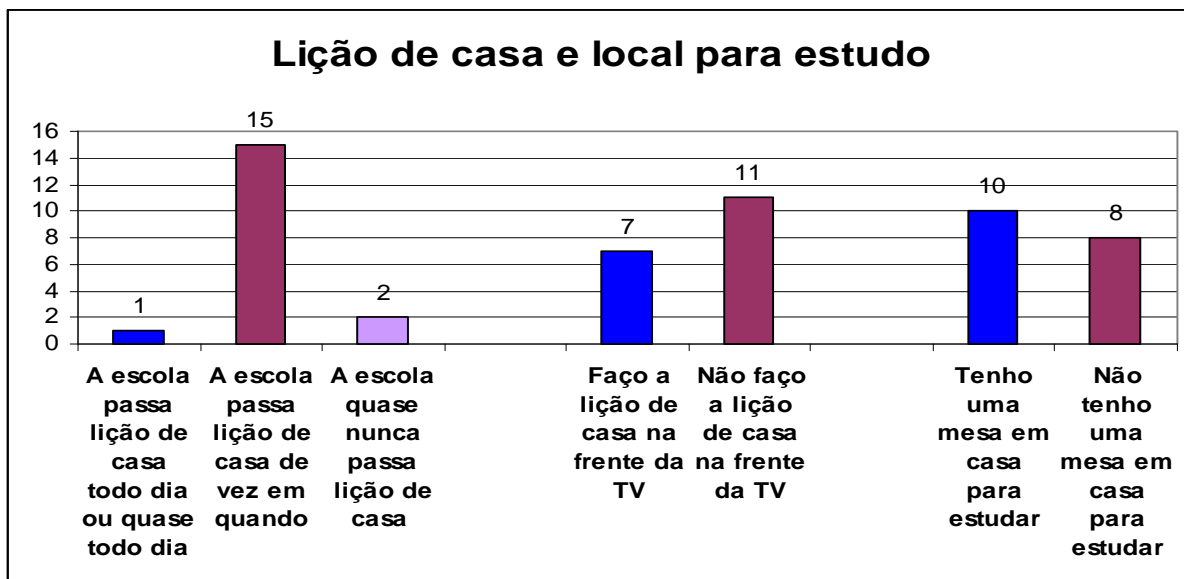
GRÁFICO 25 – Principais motivos de ausência às aulas

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

A maioria dos alunos (15) declarou que a escola passa lição de casa de vez em quando⁶⁰, sendo que 7 deles admitiram cumprir esse dever na frente da televisão, 10 afirmaram possuir uma mesa em casa para estudar e fazer as tarefas, enquanto que 8 disseram não ter esse espaço. Quando questionados sobre o estudo em casa, 11 responderam que o fazem somente quando há prova, 3 informaram estudar sempre, 2 quase nunca e 2 nunca. Todos afirmaram que estão bem na escola e apenas 1 admitiu não apresentar um bom comportamento. Mais da metade dos estudantes sente-se plenamente seguro na escola e o restante sente-se parcialmente protegido. Dois terços dos alunos declararam gostar da escola e um terço informou gostar, mas com alguma ressalva, no entanto nenhum manifestou o desejo de mudar de escola. Tais dados podem ser mais facilmente visualizados nos gráficos a seguir:

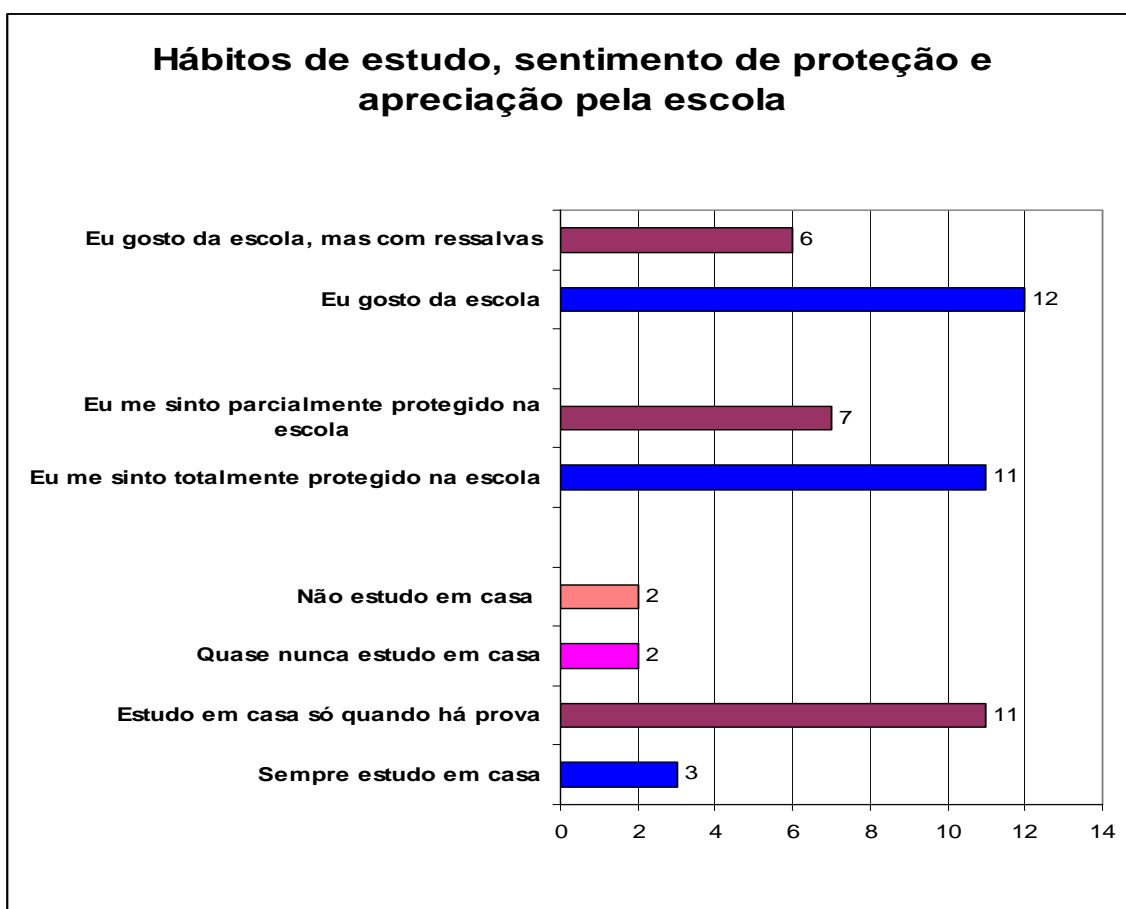
⁶⁰ De acordo com a coordenadora pedagógica da instituição, por se tratar de uma escola de tempo integral, há uma recomendação da equipe gestora aos docentes para que estes façam uso do dever de casa com bom senso, tendo em vista a carga horária diária cumprida pelo aluno na escola.

GRÁFICO 26 – Lição de casa e local para estudo



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

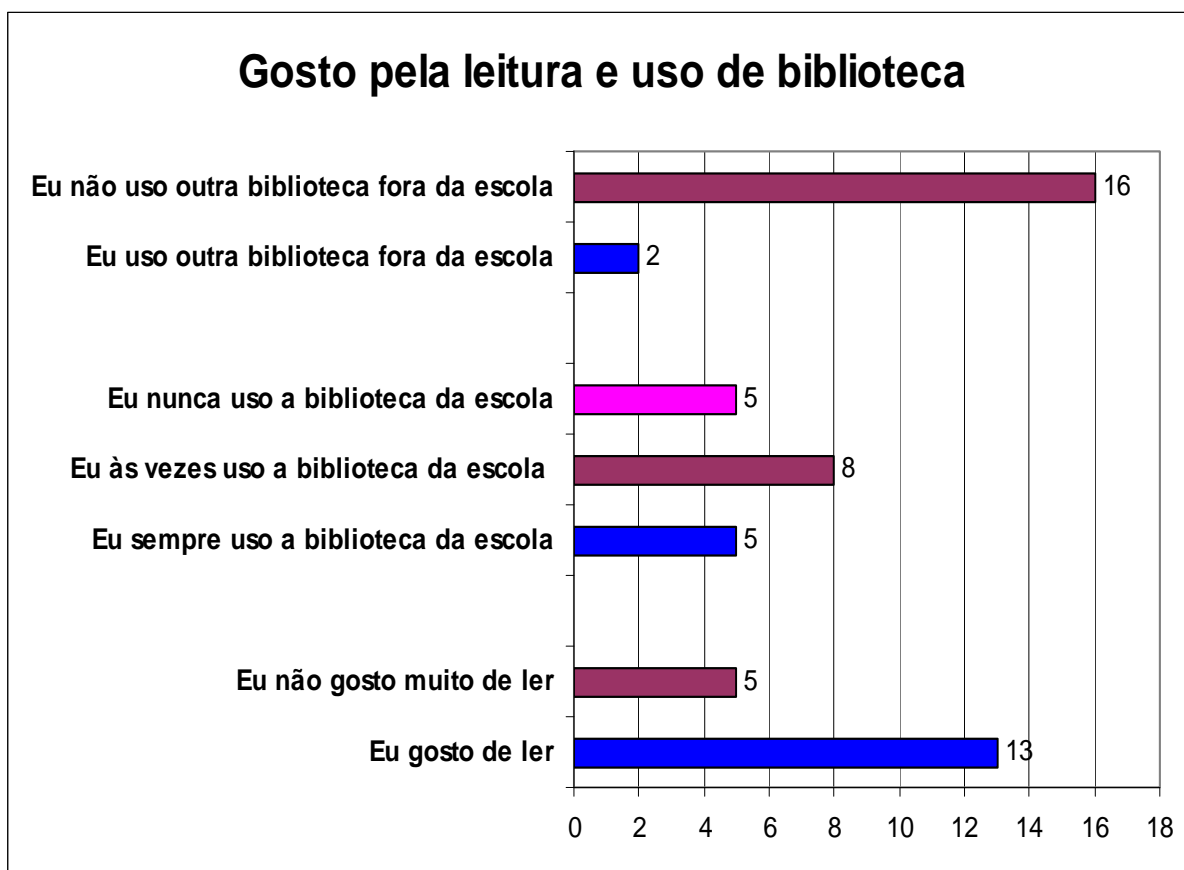
GRÁFICO 27 – Hábitos de estudo, sentimento de proteção e apreciação da escola



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Ao serem questionados sobre leitura, 13 estudantes declararam gostar de ler ao passo que 5 reconheceram não gostar muito dessa prática. Em relação à utilização da biblioteca da escola, constatou-se que esse espaço é utilizado frequentemente por 5 alunos, de vez em quando por 8 e nunca ou quase nunca por 5. Apenas 2 alunos informaram utilizar outra biblioteca fora escola, o que é justificável pelo fato de o entorno escolar não possuir esse espaço público⁶¹. A síntese dessas informações está no gráfico subsequente:

GRÁFICO 28 – Gosto pela leitura e uso de biblioteca

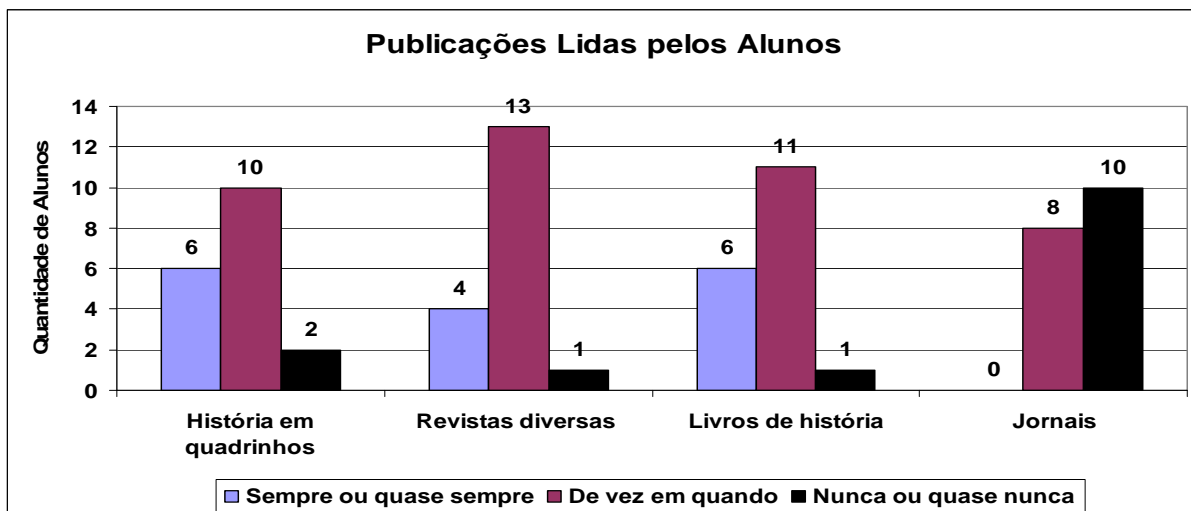


Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Em se tratando do tipo de material lido pelos alunos, o gráfico a seguir apresenta esses dados.

⁶¹ A biblioteca municipal localiza-se no centro da cidade, a uma distância de 2 km, fator que dificulta o acesso dos alunos a esse bem público.

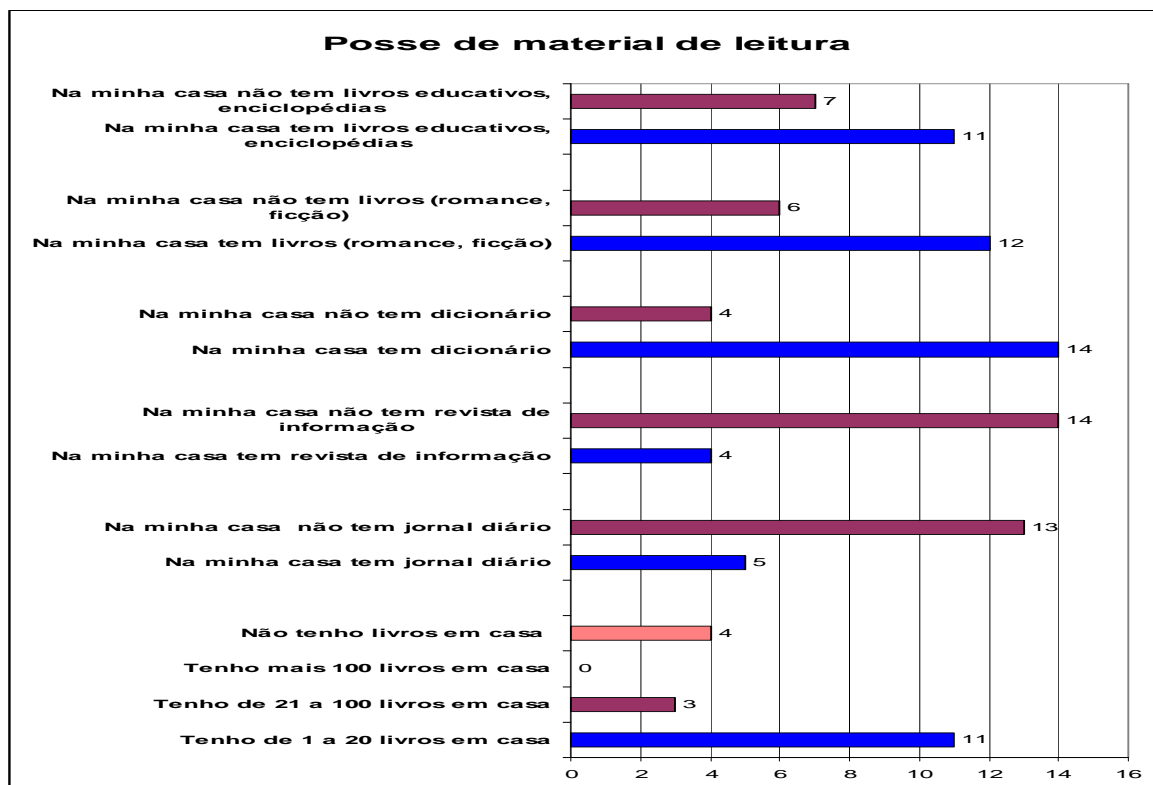
GRÁFICO 29 – Publicações Lidas pelos Alunos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Com relação à posse de material de leitura em casa, além dos livros escolares, o gráfico abaixo resume as informações:

GRÁFICO 30 – Material de leitura em casa



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

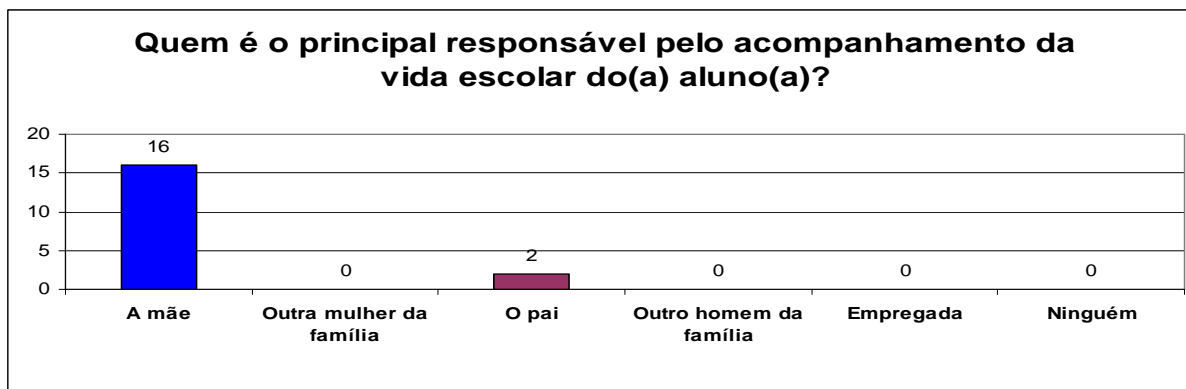
A análise dos dados efetuada nesse tópico permite que algumas considerações sejam feitas sobre a relação existente entre alguns aspectos acadêmicos e o desempenho dos educandos. Tendo em vista que quase 90% dos alunos iniciaram os estudos na pré-escola e que aproximadamente 95% deles nunca foram reprovados ou tiveram problemas de assiduidade, tais elementos não se mostraram estatisticamente significativos para a compreensão do rendimento do grupo pesquisado.

Ter uma mesa para estudar e fazer a lição de casa, fazer as tarefas na frente da TV, estudar em casa, sentir-se protegido na escola, gostar da escola são fatores que, nesse contexto, também não se mostraram relevantes para explicar as diferenças de desempenho entre os estudantes, embora seja pertinente ressaltar que o Aluno 14, único que se manteve no nível Abaixo do Básico em 2009 e 2010 tenha declarado que não possui uma mesa para estudar e fazer os deveres e que quase nunca estuda em casa, condições que no seu caso podem dificultar o progresso escolar.

Dentre os que informaram gostar de ler (13), quase 77% atingiram o nível Adequado; ao passo que dentre os que admitiram não gostar dessa prática (5), o índice de alunos que alcançou esse nível ficou em 40%. Assim, observou-se uma tendência a um aproveitamento mais elevado no grupo dos que apreciam a leitura. No que se refere ao uso da biblioteca, do total dos que disseram fazê-lo frequentemente (5), 80% apresentaram nível Adequado e 20% nível Básico; dos que responderam utilizar esse espaço de vez em quando (10), 70% obtiveram desempenho Adequado, 20% auferiram desempenho Básico e 10% ficaram no nível Abaixo do Básico; dos que reconheceram não esse costume (3), cerca de 33% atingiram o nível Adequado e 67% ficaram no nível Básico. Desse modo, verificou-se que fazer uso da biblioteca é um fator que rende a elevar os índices de aproveitamento escolar dos alunos.

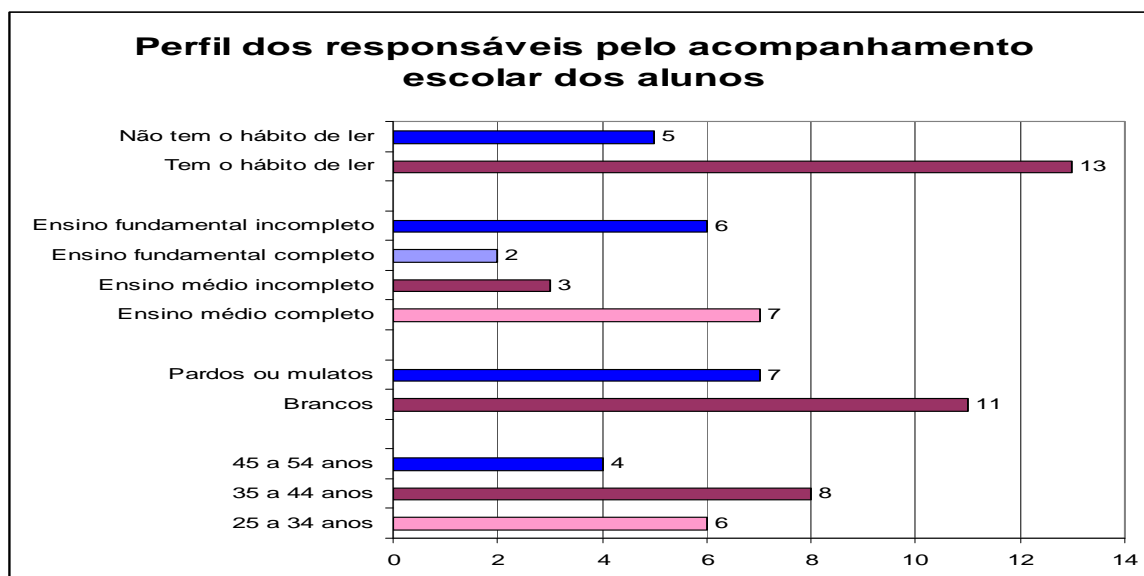
4.3 Perfil dos Responsáveis pelo Acompanhamento Escolar

De acordo com os dados coletados, a mãe é a principal responsável pelo acompanhamento escolar dos filhos, conforme indica o gráfico a seguir.

GRÁFICO 31 – Responsável pelo acompanhamento da vida escolar do aluno

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

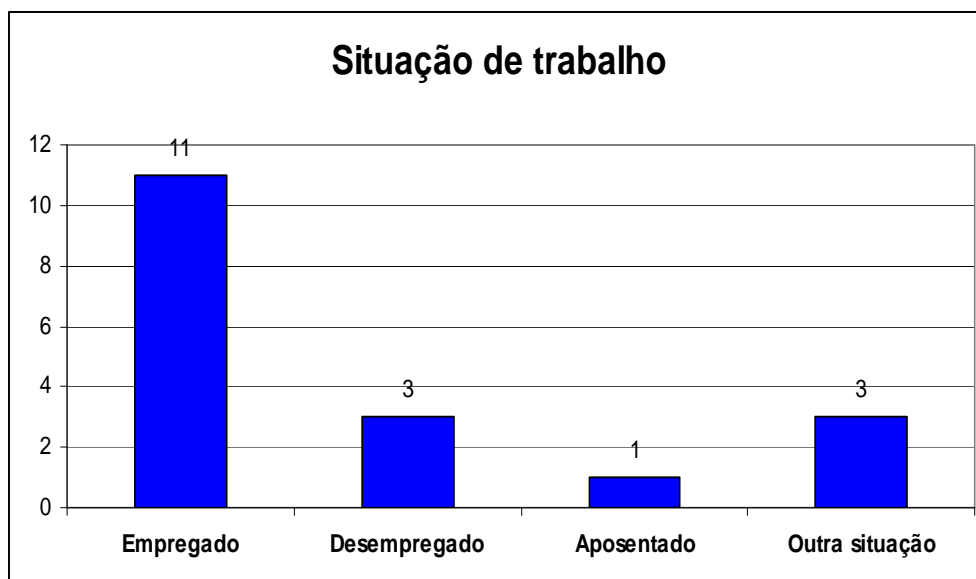
Considerando a pessoa indicada como responsável por acompanhar os estudos do filho, outras características foram pesquisadas sobre o perfil desse indivíduo. A faixa etária dessas pessoas variou de 25 a 34 anos (6), de 35 a 44 (8) e de 45 a 54 (4). Do total, 11 consideraram-se brancos e 7 declararam-se pardos ou mulatos. Todos disseram saber ler e escrever, mas apenas 7 completaram o ensino médio, 3 começaram mas não finalizaram essa etapa escolar, 2 concluíram o ensino fundamental e 6 não terminaram esse percurso acadêmico. Dentre os responsáveis, 13 afirmaram ter o hábito da leitura e 5 não.

GRÁFICO 32 – Perfil dos responsáveis pelo acompanhamento escolar dos alunos

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

No que se refere à situação de trabalho desses responsáveis, 11 declararam trabalhar, 3 informaram estar desempregados, 1 estava aposentado e 3 indicaram estar em outra situação, conforme ilustra o gráfico abaixo. A principal área de trabalho é a prestação de serviços.

GRÁFICO 33 – Situação de trabalho dos responsáveis⁶²



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Considerando os aspectos associados à convivência familiar, observou-se que em torno de 80% dos pais e/ou responsáveis declararam almoçar ou jantar com os filhos sempre. Uma metade declarou ouvir música com os filhos frequentemente e a outra, ocasionalmente. Cerca de 50% informaram que conversam sobre livros com os filhos de vez em quando, 30% fazem isso sempre e 20% nunca ou quase nunca. Percentuais semelhantes foram observados com relação à conversa sobre filmes. Já em relação aos programas de TV, 45% afirmaram conversar sempre, 50% de vez em quando e 5% nunca ou quase nunca. Quase a totalidade dos responsáveis declarou conversar frequentemente com os filhos sobre o que acontece na escola e uma pequena parcela disse conversar ocasionalmente.

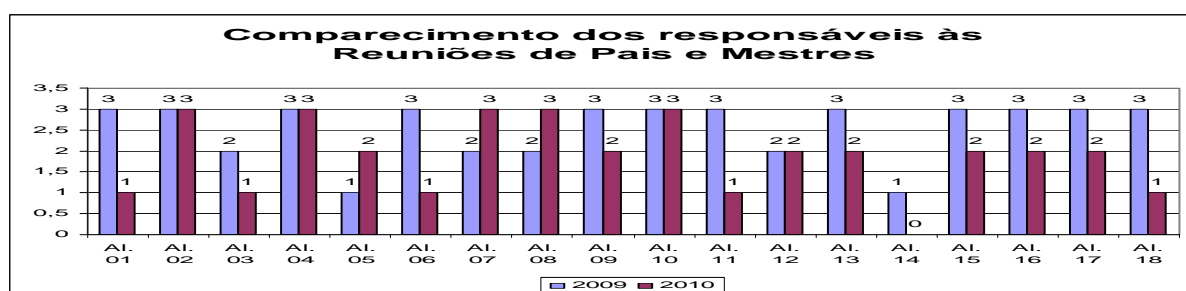
⁶² Este gráfico indica a situação de trabalho do membro da família que se declarou responsável pelo acompanhamento dos estudos do aluno. É pertinente ressaltar que na maioria dos casos quem exerce essa tarefa é a mãe, conforme sintetiza o gráfico 31.

4.3.1 Formas de acompanhamento escolar

As principais atividades mencionadas pelos responsáveis como meios de acompanhamento da vida escolar dos filhos foram as Reuniões de Pais e Mestres, a conversa sobre a escola e a conversa com os professores.

Todos declararam comparecer às Reuniões de Pais e Mestres promovidas pela escola. De acordo com a coordenadora pedagógica da unidade, essas reuniões acontecem no início do ano letivo, com a finalidade de apresentar aos pais a equipe gestora, os professores e os funcionários da instituição, expor e explicar as normas da convivência, informar sobre os conteúdos a serem estudados nos bimestres e sobre a sistemática de avaliação; e ao fim de cada bimestre com o objetivo de informar os responsáveis sobre o rendimento, a frequência e eventuais problemas indisciplinares de seus filhos. Os registros dessas reuniões confirmam a presença dos pais, ainda que alguns só compareçam após a segunda ou terceira chamadas⁶³. Esses dados podem ser observados no gráfico a seguir:

GRÁFICO 34 – Comparecimento às Reuniões de Pais e Mestres⁶⁴



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Os dados do gráfico indicam que em 2009, 12 dos 18 pais compareceram às três reuniões consideradas na primeira chamada, ou seja, um

⁶³ A escola contacta os pais que não comparecem à reunião para que se façam presentes em um segundo momento, caso isso não aconteça, novo contato é realizado até que a solicitação seja atendida. Os casos extremos são encaminhados ao Conselho Tutelar (informação fornecida pela coordenadora da escola).

⁶⁴ Os documentos da escola continham o registro da presença dos pais nas três primeiras reuniões bimestrais de 2009 e 2010, não havia o registro das reuniões do 4º bimestre.

índice em torno de 67%, enquanto que em 2010 esse número reduziu-se a algo em torno de 28%, isto é, apenas 5 dos 18 responderam à primeira convocação feita pela escola. Essa queda na assiduidade às Reuniões de Pais e Mestre é uma tendência verificada na unidade à medida que os alunos avançam em seus estudos, dito de outro modo: quanto menor a faixa etária do estudante maior a presença dos pais na instituição de ensino. É em virtude dessa realidade que os registros de frequência às reuniões demonstraram participação mais elevada dos responsáveis pelos educandos do 6º e um absenteísmo considerável dos pais dos alunos do ensino médio. Convém destacar a baixa participação dos responsáveis pelo Aluno 14, único que se manteve no nível Abaixo do Básico, em 2009 verificou-se uma única presença nas reuniões e em 2010 nenhuma, ainda que a escola tenha feito inúmeros contatos com os pais por telefone, de acordo com relato da coordenadora pedagógica.

A conversa dos pais e/ou responsáveis com os professores é realizada nos momentos semanais de HTPC tanto para o responsável que procura voluntariamente informações sobre o filho quanto para o que é convocado para tratar de algum aspecto pontual. Além desse momento, há situações em que essas conversas acontecem diretamente com a coordenadora pedagógica ou com a direção da unidade escolar. Registraram-se algumas visitas feitas à escola por iniciativa dos pais, caso dos Alunos 02, 15 e 16, no entanto, o interesse desses responsáveis relacionava-se a questões comportamentais e não diretamente aos processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, também por questões indisciplinares, os pais dos Alunos 03 e 12 foram convocados e compareceram à unidade. Os responsáveis pelo Aluno 14 também foram contactados diversas vezes para tratar do comportamento do filho⁶⁵, mas em diversas ocasiões o assunto foi tratado por telefone devido à dificuldade alegada para ir à escola.

A conversa dos pais com os alunos relaciona-se a aconselhamentos para que o educando não falte às aulas, estude em casa, faça os deveres, tire boas notas, respeite os professores, esforce-se na escola para ter um futuro melhor, etc. Apesar de as respostas dadas aos questionários pelos educandos e seus

⁶⁵ O referido aluno teve o registro de 15 ocorrências indisciplinares ao longo de 2009 e 2010, o índice mais elevado da turma. O seu nível de desempenho (Abaixo do Básico) pode ser uma possível explicação para esse problema, tendo em vista que a dificuldade para acompanhar as atividades tende a propiciar o “comportamento” dispersivo e indisciplinado.

responsáveis demonstrarem o interesse e a participação destes na vida escolar daqueles, o que se observou na entrevista (Apêndice E) com os discentes sobre um dia típico em suas vidas foi a ausência de referências sobre esse acompanhamento em casa. Em seus relatos, as principais atividades mencionadas foram:

TABELA 09 – Atividades dos alunos em um dia de suas vidas

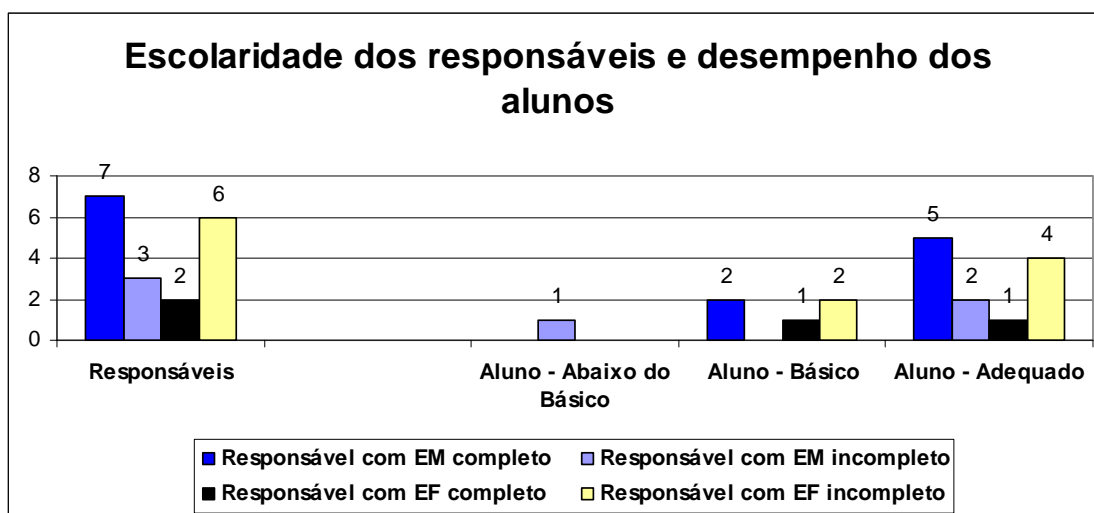
Categorias de atividades	Descrição das atividades	Alunos
Descrições de atividades relacionadas à preparação para ir à escola:	- acordar, levantar, ir ao banheiro, trocar de roupa, tomar café, ser levado à escola por alguém da família.	01, 08, 09, 11, 12.
Descrições de atividades variadas realizadas na escola:	- ir à escola, encontrar amigos, conversar.	Todos
Descrições de atividades específicas realizadas na escola:	- estudar, ter aulas de Matemática, História, Leitura e Geografia.	01, 04, 08, 17.
Descrição de atividades variadas efetuadas após a escola:	- voltar para casa, almoçar, ajudar os pais, sair com familiares, visitar parentes, ver televisão, assistir filme, usar o computador, jogar videogame, jogar bola, andar de bicicleta, jogar vôlei, brincar, pescar, ir à roça de melancia, ir ao dentista, jantar, dormir.	Todos
Descrição de atividades específicas relacionadas a estudos, leituras, cursos desenvolvidas fora da escola:	- fazer apresentação de música, fazer trabalho de Português, ir ao curso de computação, ler.	01, 08, 10, 16, 17.

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Em suma, a análise dos dados efetuada nesse tópico indicou que a principal responsável pelo acompanhamento escolar dos filhos é a mãe, que a escolaridade do responsável, nesse contexto, não se revelou significativa para a compreensão do nível de desempenho dos educandos, tendo em vista que 80% daqueles cujos responsáveis não completaram o ensino fundamental atingiram o

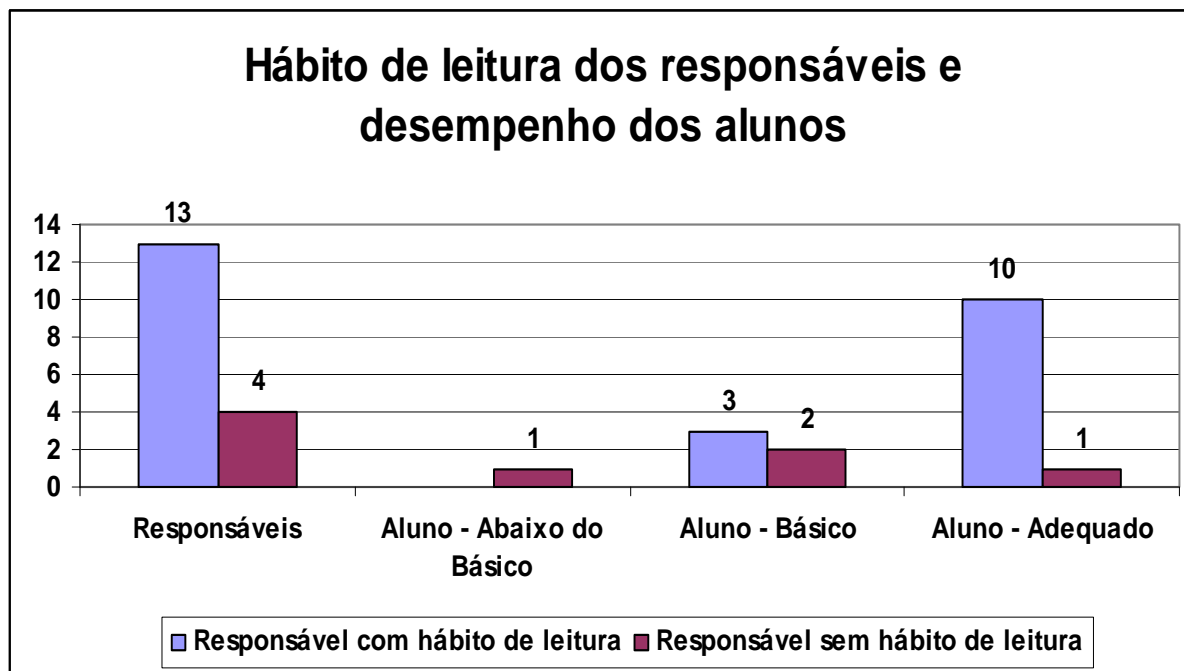
nível Adequado em suas produções textuais, conforme pode ser percebido no gráfico abaixo:

GRÁFICO 35 – Relação entre a escolaridade dos responsáveis e o desempenho dos alunos



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Ao se considerar o hábito de leitura, observou-se que dentre os alunos cujos responsáveis declararam ter essa prática 77% alcançaram o nível Adequado e 23% atingiram o nível Básico em suas redações; em contrapartida, ou seja, dos educandos cujos responsáveis não costumam ler apenas 25% conseguiram chegar ao nível Adequado, 50% ficaram no nível Básico e 25% obtiveram desempenho Abaixo do Básico. É significativo constatar esse fato, sendo pertinente que a escola ofereça modelos de leitor para os estudantes que não o possuem em casa. Os referidos dados estão sintetizados no gráfico apresentado a seguir:

GRÁFICO 36 – Hábito de leitura dos responsáveis e desempenho dos alunos⁶⁶

Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Notou-se também que as principais formas de acompanhamento educacional utilizadas pelos responsáveis foram a frequência às Reuniões de Pais e Mestres, a conversa com os filhos e a conversa com os professores. Na perspectiva do aluno, os responsáveis participam de sua vida escolar indo às reuniões, conversando com ele sobre a importância da escola, conversando com os professores, incentivando a leitura, olhando os cadernos. Na perspectiva do responsável, essa participação também ocorre, estando ele consciente sobre a necessidade de participar da vida escolar de seu filho. Contudo, a observação na escola revelou que, ao menos nesse ambiente, essa participação é passiva, ou seja, a maioria dos pais aceita o discurso feito pela instituição sobre o seu filho, tendo dificuldade para se posicionar criticamente. Outro aspecto observado é que, em virtude dos níveis de capital econômico, social e cultural, a participação da família tem um limite de atuação, pois nem sempre ela dispõe de acesso à cultura valorizada pela escola e de tempo para acompanhar mais de perto a vida acadêmica dos filhos.

⁶⁶ Neste gráfico, considerou-se um total de 17 pais e 17 alunos porque o responsável pelo Aluno 01 informou não ter o hábito de leitura pelo fato de não enxergar, sendo praticamente cego.

4.4 Tutoria educacional

O processo de tutoria educacional foi realizado com todos os alunos participantes da pesquisa, nos meses de setembro, outubro e novembro de 2010. Entretanto, o tipo de acompanhamento que cada um recebeu foi definido em razão do nível de desempenho apresentado em suas produções textuais. Desse modo, o atendimento foi individualizado e semanal para os estudantes que apresentaram menor rendimento, e em grupo e quinzenal para os que obtiveram resultados mais satisfatórios. Destarte, a tutoria realizou-se com os estudantes organizados da seguinte forma:

TABELA 10 – Divisão dos alunos para a tutoria

Aluno(s)	Desempenho	Forma de atendimento
01, 07, 09, 13	Adequado	Em grupo
08, 10, 12, 18	Adequado	Em grupo
11, 16, 17	Adequado	Em grupo
03, 05 e 15	Básico	Em grupo
04 ⁶⁷	Adequado	Individual
02	Básico	Individual
06	Básico	Individual
14	Abaixo do Básico	Individual

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Convém esclarecer que o foco de trabalho da ação tutorial não foi a produção de textos em si, ou seja, não foram desenvolvidas atividades específicas

⁶⁷ O aluno 04, embora tenha atingido o nível Adequado, foi o aluno que apresentou queda considerável de rendimento na comparação entre as duas redações, por isso foi atendido individualmente.

de escrita⁶⁸. As atividades desenvolvidas ao longo desse processo de acompanhamento tiveram o objetivo de enfatizar a leitura e a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Assim, com uma duração média de trinta minutos, as seções de tutoria iniciaram-se com a realização de uma entrevista semiestruturada (Apêndice E), seguida de práticas de incentivo à leitura, entremeadas com momentos de ponderações sobre o rendimento individual e de proposição de metas de desempenho para o 4º bimestre de 2010. A síntese descritiva dessas ocasiões foi registrada por meio do emprego de um protocolo de atendimento que pode ser visualizado no Apêndice H.

4.4.1 Entrevista

A primeira atividade da tutoria educacional foi uma entrevista semiestruturada (Apêndice E) empreendida individualmente com todos os alunos⁶⁹. Acomodados no saguão da escola⁷⁰, após os devidos esclarecimentos sobre os objetivos do colóquio, a pesquisadora efetuou as perguntas ao educando, com base em um roteiro norteador elaborado previamente, e anotou as suas respostas fazendo outras indagações necessárias ao esclarecimento de dúvidas ou à ampliação do conhecimento sobre determinado aspecto.

É pertinente ressaltar que a finalidade dessa etapa da pesquisa foi a de levantar outros dados que pudessem ser cruzados com as informações coletadas com os questionários no que se refere à participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar de seus filhos, bem como aos hábitos de estudo e leitura dos educandos e às suas expectativas para o futuro. Concluída essa tarefa, as respostas foram categorizadas, conforme já foi apresentado no tópico “4.3.1”.

⁶⁸ A finalidade da tutoria não foi a de “ensinar” o aluno a escrever um texto, mas de oferecer-lhe um suporte pedagógico para que ele pudesse desenvolver o hábito de leitura e ser mais consciente sobre os seus processos de ensino e aprendizagem, com vistas a investigar como esses aspectos afetariam a sua competência escritora.

⁶⁹ Com exceção do Aluno 15 que não quis participar da entrevista.

⁷⁰ Espaço utilizado na unidade escolar para atendimento de pais, alunos e outras pessoas da comunidade.

De acordo com o que pôde ser observado, no relato dos alunos sobre a rotina de um dia⁷¹ em suas vidas, não houve referências espontâneas à atuação dos pais no que se refere ao acompanhamento escolar dos filhos. Posto de outro modo, nenhum estudante mencionou qualquer atividade que indicasse a existência de um momento do dia em que pais e filhos se dedicassem a questões escolares, tais como: conversar sobre como foi o dia na escola, olhar os cadernos, verificar se há tarefas a cumprir, incentivar a leitura, etc.

De acordo com as respostas dos educandos, do contingente entrevistado, 4 mencionaram algumas atividades desenvolvidas no período de aula: “estudar, ter aulas de Matemática, História, Leitura e Geografia”; 5 relataram práticas de cunho educativo no contraturno escolar: “fazer apresentação de música, fazer trabalho de Português, ir ao curso de computação, ler”. As demais informações referiram-se a ações não relacionadas à vida acadêmica dos alunos.

Assim, o confronto entre os dados coletados nos questionários dos pais e dos alunos com o relato destes sugere que o acompanhamento da família em relação ao percurso acadêmico dos filhos não se dá de forma tão explícita. Considerando que mais de 70% dos pais declararam cobrar do filho a realização da lição de casa⁷², é curioso observar que essa exigência não tenha aparecido no relato de nenhum dos estudantes. Semelhantemente, embora mais de 80% dos alunos tenham informado que seus pais costumam conversar com eles sobre como foi o seu dia na escola⁷³, essa prática não foi mencionada por nenhum dos entrevistados.

A comparação entre as respostas dadas à pergunta: “Você estuda em casa?”⁷⁴, feita no questionário dos alunos, e a indagação: “Você gosta de estudar?”, efetuada durante a entrevista, indicou que dentre aqueles que responderam afirmativamente a esta última questão, ou seja, 9 discentes, apenas 2 (Alunos 01 e 11) declararam ter o hábito de estudar em casa, sendo que os demais afirmaram ter essa prática apenas em dia de prova. Dito de outro modo: gostar de estudar, nesse contexto, não implica necessariamente estudar em casa, reforçando e/ou

⁷¹ A entrevista aconteceu no dia 02/09/2011, uma quarta-feira, com os alunos 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 12, 14 e 18; e em 03/09/2011, uma sexta-feira, com os estudantes 10, 11, 13, 16, 17.

⁷² Pergunta 30 do questionário dos pais.

⁷³ Pergunta 30.14 do questionário dos alunos.

⁷⁴ Pergunta 12 do questionário dos alunos.

aprofundando o que foi aprendido na escola. No conjunto dos que reconheceram não gostar ou gostar mais ou menos de estudar, isto é, 8 estudantes, 7 anunciaram estudar somente em dia de prova e 1 disse estudar com certa regularidade porque o pai o orienta a fazê-lo (Aluno 02). Em suma, aproximadamente 18% dos pesquisandos têm o hábito de estudar em casa, percentual correspondente a 3 educandos. Desse contingente, 2 obtiveram consideráveis elevações em seu nível de desempenho na segunda produção textual (Alunos 01 e 11), indicando que o estudo em casa é um fator relevante para potencializar o efeito da escola.

Em se tratando do gosto pela leitura, a análise das respostas dadas pelos estudantes ao questionário e à entrevista para a pergunta: “Você gosta de ler?”⁷⁵, revelou uma lógica harmoniosa entre elas, ou seja, não houve registro de divergências significativas. Em outras palavras, em torno de 60% dos alunos informaram gostar de ler, 30% em média afirmaram gostar mais ou menos e 10% não gostar. Em conformidade com o exposto na parte final do tópico “4.2.2”, confirmou-se que o gosto pela leitura é um fator que afeta significativamente o desempenho acadêmico dos educandos.

Considerando a totalidade dos alunos entrevistados, ou seja, 17⁷⁶, observou-se que todos fizeram duas leituras recomendadas pela professora de Língua Portuguesa, consoante a tabela subsequente:

TABELA 11 – Leituras recomendadas pela escola feitas pelos alunos

O que você leu este ano (2010)?		
Obras	Sherlock Holmes: um estudo em vermelho	Arthur Conan Doyle
	O gênio do crime: uma aventura da turma do gordo	João Carlos Marinho

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

⁷⁵ Pergunta 19 do questionário dos alunos.

⁷⁶ O aluno 15 não quis responder a entrevista, conforme já mencionado anteriormente.

Além disso, quase 60%, isto é, 10 estudantes, declararam ter lido outros livros por iniciativa própria, como pode ser visualizado nas próximas tabelas:

TABELA 12 – Leituras voluntárias feitas pelos alunos

Fez leituras por iniciativa própria este ano (2010)?	
Sim	Não
Alunos 01, 02, 04, 07, 09, 10, 11, 13, 16, 17	Alunos 03, 05, 06, 08, 12, 14, 18

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

TABELA 13 – Leituras feitas por iniciativa dos próprios alunos

Obras	Alunos
O homem que sabia javanês (Lima Barreto)	01
O diário da princesa (Meg Cabot)	01, 13, 17
O Pequeno Príncipe (Antoine de Saint-Exupéry);	02, 17
O cão dos Baskerville (Arthur Conan Doyle)	07
O último adeus de Sherlock Holmes (Arthur Conan Doyle)	07
A marca de uma lágrima (Pedro Bandeira)	07
Poesias de Mário Quintana	09, 11
Lua nova (Stephenie Meyer)	10
Crepúsculo (Stephenie Meyer)	10
Um mês para viver (Kerry Shook & Chris Shook)	11
O anjo das trevas (Caleb Carr)	16
Sorrir e pensar (Francisco Cândido Xavier/Chico Xavier)	16
Meu pé de laranja lima (José Mauro de Vasconcelos)	17
Diário de uma paixão (Nicholas Sparks)	17
A lagoa azul (Henry de Vere Stacpoole – tradução de Mário Quintana)	17
Poesias	13
Gibi	01, 04

Livro de gramática	09
--------------------	----

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Do total de alunos que fizeram leituras por iniciativa própria 90% obtiveram nível Adequado em suas produções textuais e 10%, nível Básico. Trata-se de um dado significativo a ser considerado pela escola na elaboração e execução de sua proposta pedagógica, de modo a estimular o hábito de ler entre os discentes mediante a propositura de ações que valorizem e viabilizem o contato com os livros.

Outro aspecto analisado pela pesquisadora foi a resposta dada pelos alunos sobre a participação dos pais em sua vida acadêmica. Percebeu-se que o discurso da maioria dos responsáveis relaciona o estudo à oportunidade de melhoria de vida dos filhos. Apenas a fala do Aluno 12 deixa transparecer um outro sentido, ou seja, a orientação para que ele estude a fim de que não haja reclamação da escola sobre o seu comportamento, consoante pode ser verificado na próxima tabela:

TABELA 14 – Discurso dos pais sobre a escola e os estudos

O que seus pais falam para você sobre a escola e os estudos?	
Importante para ter um futuro/trabalho melhor	Alunos: 01, 02, 05, 07, 08, 10, 13, 16, 17
Que é preciso/importante estudar	Alunos: 03, 04, 06
Incentivam os meus estudos	Alunos: 09, 11
Pra estudar, não fazer bagunça, ser bonzinho pra não ter reclamação	Alunos: 12
Falam pra estudar e não perder tempo	Alunos: 14
Que eu tenho que estudar pra ser alguém na vida	Alunos: 18

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Ao focalizar as expectativas para o futuro, dos 17 entrevistados, 10 manifestaram a pretensão de continuar estudando. Esses dados são compatíveis com os coletados no questionário dos alunos⁷⁷, os quais indicaram que aproximadamente 60% deles em média pretendem dar prosseguimento aos estudos.

Em síntese, como pôde ser observado nos dados apresentados, as informações levantadas com a entrevista mostraram-se em consonância com as do questionário dos alunos, ratificando as constatações feitas com o primeiro instrumento de pesquisa.

4.4.2 Atividades de incentivo à leitura

As atividades de incentivo à leitura foram desenvolvidas ao longo das seções de tutoria com vistas a despertar e/ou intensificar o gosto por essa prática. No segundo encontro, individualmente ou em pequenos grupos, os alunos foram levados à biblioteca da escola com a finalidade de se apropriar desse espaço de cultura, mediante o contato com o ambiente e com o acervo, a explicação sobre as formas de utilização dos materiais disponíveis e o incentivo ao empréstimo de livros.

A seleção da obra a ser retirada pelos estudantes foi feita por eles mesmos, que foram incentivados a explorar a coletânea da biblioteca e a manusear os livros até que encontrassem o título que mais lhe atraíssem. Alguns estudantes mostraram-se bem familiarizados com essa prática, demonstrando facilidade para localizar autores e exemplares nas estantes, grupo formado pelos Alunos 01, 10, 16 e 17, que já faziam uso da biblioteca escolar conforme dados do questionário⁷⁸. Os Alunos 03, 04, 05 e 12, que declararam não usar a biblioteca da escola, e os Alunos 14 e 18, que informaram usá-la de vez em quando, revelaram maior dificuldade para escolher um título, mostrando-se um pouco inseguros e necessitados de auxílio. A intervenção da pesquisadora nesse momento foi a de auxiliá-los e encorajá-los no desafio de encontrar um livro de seu interesse, sondando as suas preferências e sugerindo-lhes algumas opções sem, contudo, fazer-lhes imposições. Ao contrário

⁷⁷ Pergunta 31 do questionário dos alunos.

⁷⁸ Pergunta 17 do questionário dos alunos.

disso, buscou-se explicitar que essa leitura deveria ser feita por prazer, razão pela qual todos deveriam usufruir da liberdade de trocar de livro caso não gostassem dele.

Nas tutorias seguintes, a pesquisadora procurou saber se os alunos estavam lendo, se estavam gostando da obra e pretendiam terminar a leitura ou se desejavam escolher outro livro. O acompanhamento revelou que apenas dois alunos manifestaram o desejo de trocar a obra, um porque achou o começo da história chata (Aluno 04)⁷⁹ e o outro porque não estava entendendo nada (Aluno 14)⁸⁰. Os demais estavam lendo e gostando da leitura, motivo pelo qual optaram por continuar com o exemplar emprestado. Ao final do processo, todos os educandos haviam lido pelo menos um livro.

4.4.3 Reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem

Essa atividade teve por objetivo propiciar ao aluno a oportunidade de pensar sobre a sua aprendizagem e o seu desempenho acadêmico. Esse processo reflexivo baseou-se na análise dos resultados dos boletins escolares. De acordo com a coordenadora pedagógica, a instituição de ensino, desde 2008, adota a prática sistemática de trabalhar o rendimento dos estudantes por meio da apreciação de seus boletins, que lhes são apresentados para que eles possam tomar conhecimento de suas notas e de sua frequência em cada uma das disciplinas do currículo a cada bimestre, visando com isso incentivá-los a melhorar seus resultados no bimestre seguinte. Com base nessa prática empregada pela escola, as seções de tutoria procuraram ampliar e aprofundar essa reflexão dos educandos sobre o seu desempenho, conforme detalhamento adiante.

Ao longo dos atendimentos, os alunos receberam seus boletins e foram convidados a analisar o seu rendimento nos três primeiros bimestres de 2010, sendo estimulados a comparar os resultados alcançados no corrente ano letivo com

⁷⁹ O aluno trocou o livro.

⁸⁰ O aluno decidiu continuar com o livro, após a pesquisadora ter lido com ele a parte inicial do livro, auxiliando-o a na compreensão.

aqueles atingidos no ano anterior⁸¹. Esse exercício propiciou aos estudantes o ensejo de ponderar sobre o seu percurso educacional. O aluno 03, por exemplo, reconheceu que o seu aproveitamento em 2010 estava decaindo em relação a 2009, quando questionado sobre as razões disso, declarou que estava brincando muito nas aulas. Por outro lado, o Aluno 04 manifestou, ainda que de forma contida, satisfação ao observar seu rendimento satisfatório em todas as disciplinas tanto em 2009 como em 2010. Já o Aluno 09 assustou-se com o seu elevado índice de faltas, mas acabou percebendo que estava melhorando nesse quesito.

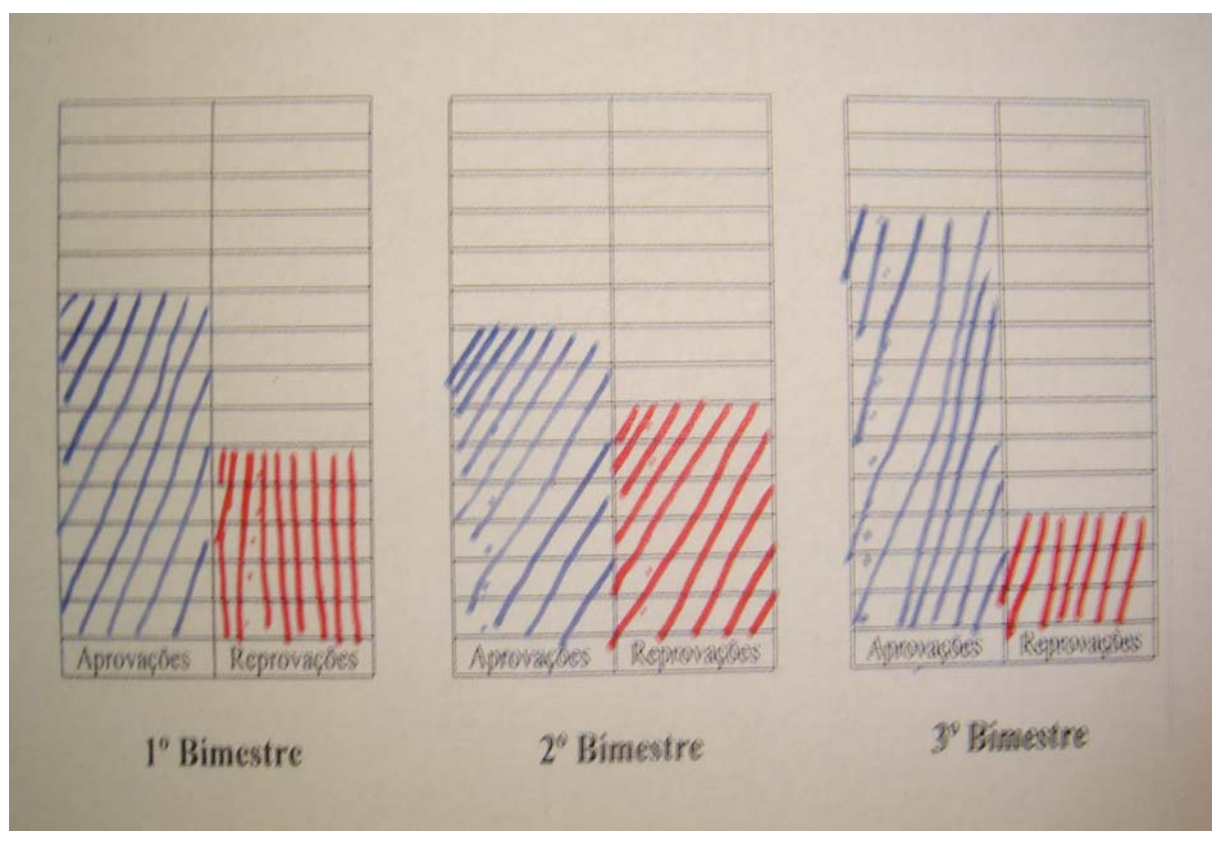
Boletim do Aluno 03

Componente Curricular	1º bimestre		2º bimestre		3º bimestre	
	Nota	Falta	Nota	Falta	Nota	Falta
Língua Portuguesa	4	2	4	10	5	8
Arte	8	2	5	4	2	2
Ed. Física	4	1	5	2	5	3
História	6	-	6	4	6	8
Geografia	5	2	4	3	5	1
Matemática	2	3	1	8	7	1
Ciências	4	1	4	8	2	3
Leitura e Produção de Textos	6	-	4	8	6	4
Inglês	3	-	4	5	6	2
Hora da Leitura	5	1	5	6	5	8
Experiências Matemáticas	7	3	7	8	5	10
Informática Educacional	8	2	9	4	5	3
Atividades Artísticas	3	2	7	2	2	8
Atividades Esportivas Motoras	5	-	5	6	5	-
Total de aulas dadas no bimestre	270			423	425	61
Total de faltas no bimestre		19		78		14
Porcentagem de faltas no bimestre		7		18,43		
Aulas compensadas no bimestre						

⁸¹ A unidade escolar mantém uma pasta para cada turma, na qual se encontram os boletins dos estudantes tanto do ano atual como dos anos anteriores.

Após esse momento, os educandos foram convidados a produzir um gráfico do seu rendimento bimestral, conforme pode ser visualizado nos exemplos abaixo. Durante essa atividade, percebeu-se que a transformação dos dados do boletim em um gráfico ajudou o aluno a visualizar melhor a sua situação acadêmica. O aluno 03, mesmo rindo, pareceu espantado ao dizer que o seu gráfico estava muito vermelho⁸².

Gráficos elaborados pelo Aluno 03



Em seguida, os estudantes foram incentivados a estabelecer metas de desempenho para o bimestre seguinte, visando não somente diminuir a quantidade de reprovações no boletim, mas principalmente melhorar o seu processo de aprendizagem. Assim, além de reduzir as notas inferiores a 5, os educandos foram desafiados a elevar o seu desempenho nas disciplinas em que já apresentavam

⁸² No gráfico produzido pelos estudantes, a cor azul indicava as aprovações e a vermelha, as reprovações.

notas consideradas satisfatórias, passando de aproveitamento 5 para 7, por exemplo. Algumas metas propostas por eles podem ser observadas na sequência.

Aluno 04

Aluno 09

<p>1. Como foi o meu rendimento? Por quê? <u>Bom, porque continuei a manter meu desempenho.</u></p> <p>2. Como está a minha frequência? Por quê? <u>Parou, porque não tive muitas faltas, foi mais falta que o bimestre anterior.</u></p> <p>3. Em quais disciplinas preciso melhorar para o próximo bimestre? <u>Hora da leitura.</u></p> <p>4. Metas para o próximo bimestre:</p> <p>Português: <u>8</u></p> <p>Arte: <u>8</u></p> <p>Ed. Física: <u>9</u></p> <p>História: <u>8</u></p> <p>Geografia: <u>9</u></p> <p>Matemática: <u>9</u></p> <p>Ciências: <u>8</u></p> <p>L.P.T.: <u>9</u></p> <p>Inglês: <u>9</u></p> <p>Hora da Leitura: <u>9</u></p> <p>Exp. Matemát.: <u>9</u></p> <p>Informática: <u>8</u></p> <p>At. Artísticas: <u>10</u></p> <p>At. Esportivas: <u>9</u></p>	<p>1. Como foi o meu rendimento? Por quê? <u>Foi bom porque eu tirei 1 nota acima da média porque não precisei estudar muito.</u></p> <p>2. Como está a minha frequência? Por quê? <u>Foi quase igual ao do bimestre anterior, só faltou um pouco.</u></p> <p>3. Em quais disciplinas preciso melhorar para o próximo bimestre? <u>At. Artísticas, História e Ciências.</u></p> <p>4. Metas para o próximo bimestre:</p> <p>Português: <u>7</u></p> <p>Arte: <u>9</u></p> <p>Ed. Física: <u>7</u></p> <p>História: <u>8</u></p> <p>Geografia: <u>10</u></p> <p>Matemática: <u>10</u></p> <p>Ciências: <u>10</u></p> <p>L.P.T.: <u>7</u></p> <p>Inglês: <u>9</u></p> <p>Hora da Leitura: <u>8</u></p> <p>Exp. Matemát.: <u>9</u></p> <p>Informática: <u>7</u></p> <p>At. Artísticas: <u>9</u></p> <p>At. Esportivas: <u>10</u></p>
--	--

Analisar o próprio rendimento escolar e estabelecer metas para melhorar os resultados foram atividades que se mostraram muito significativas para os alunos, pois lhes propiciaram uma oportunidade de refletir sobre o seu percurso acadêmico, o que incluiu a percepção de seus avanços e de suas dificuldades. Os efeitos mensurados no curto prazo indicaram uma tendência à conscientização

sobre o nível de aproveitamento educacional por parte da maioria dos estudantes e à queda da taxa de reprovação (Alunos 09, 14, 15 e 18) e de falta às aulas de alguns outros (Alunos 03, 12, 14 e 16). É relevante ressaltar que esses avanços não decorrem única e exclusivamente do processo de tutoria, mas é inegável que ações desse tipo ajudam a elevar o efeito da escola sobre o desempenho dos discentes. A médio e a longo prazos, esse acompanhamento escolar pode produzir maior êxito, à medida que a análise reflexiva sobre o próprio desempenho e a propositura de metas de crescimento tornem-se uma prática sistemática por parte dos educandos.

4.4.4 Análise das Produções Textuais

Ao fim do período de tutoria, foram solicitadas à coordenadora pedagógica da escola cópias de produções textuais (Apêndice I) elaboradas pelos alunos durante o 4º bimestre de 2010, com o propósito de avaliar se o processo de acompanhamento, aliado às atividades desenvolvidas pela instituição, teve algum efeito sobre o rendimento dos educandos.

As redações analisadas a seguir foram produzidas pelos estudantes⁸³ como parte das ações preparatórias para o exame do SARESP/2010. Esse sistema de avaliação define antecipadamente o gênero textual a ser exigido do educando no dia da prova. No caso dos alunos do 7º ano, esse gênero é a carta pessoal⁸⁴. Sendo assim, a escola trabalhou esse conteúdo com os alunos, com ênfase maior durante as aulas de Língua Portuguesa, Leitura e Produção de Textos e Hora da Leitura, e em meados de novembro de 2010 propôs uma atividade de produção escrita para avaliar se os educandos haviam se apropriado do gênero em questão. Essa atividade foi realizada durante a aula de Hora da Leitura, sendo que os estudantes dispuseram de aproximadamente cem minutos para redigir o texto. A comanda utilizada para esse exercício pode ser visualizada na sequência:

⁸³ Os alunos 06 e 15 faltaram nesse dia, razão pela qual a pesquisadora teve que utilizar cópias de redações redigidas por eles em outro momento.

⁸⁴ O manual de redação do SARESP 2010 informa, na p. 1, que aos alunos do 7º ano do ensino fundamental será proposta a seguinte situação de produção de texto: “Produzir uma carta pessoal com base em proposta que estabelece tema, gênero, linguagem, finalidade e interlocutor do texto”.

Após uma atividade de leitura realizada com a turma do 7º ano, Dona Yolanda, professora de Língua Portuguesa, propôs que cada estudante escolhesse um colega da classe a quem deveria escrever uma carta com comentários sobre o livro que havia lido.

Para a realização dessa atividade, os seguintes passos devem ser observados:

1. Escolher um destinatário para a carta;
2. Escolher um livro para comentar;
3. Escrever no início da carta o nome da pessoa a quem ela se dirige e ao final o nome de quem a escreveu.
4. Fazer um rascunho, revisá-lo e passá-lo a limpo na folha apropriada.

A seguir, apresentam-se as análises das redações dos Alunos 02, 04, 06 e 14⁸⁵, que foram acompanhados de forma individual no processo de tutoria. O aluno 04 havia tido uma queda considerável de rendimento em sua segunda produção textual; os Alunos 02 e 06 obtiveram aproveitamento Básico na segunda redação, contudo ficaram no limite entre esse nível e o Abaixo do Básico; o Aluno 14, por sua vez, manteve-se com o desempenho Abaixo do Básico nos dois textos escritos. Em virtude disso, conforme já explicitado anteriormente esses alunos foram priorizados na ação tutorial.

Aluno 02

Texto 03 – (novembro de 2010)

Assis, 16 de novembro de 2010.

Olá XXXXX

Eu queria te contar sobre um livro maravilhoso que se chama “O pequeno príncipe” que conta a história de um pequeno príncipe.

Nela conta a história de um aviador que era bem experiente já em vôos e um belo dia ele precisou fazer um pouso forçado e ele estava no avião sozinho e ele pousou em um deserto e lá lonje ele viu lá longe um menino.

Um tempo depois o menino chegou perto dele e o menino lhe pediu que

⁸⁵ As redações dos demais alunos estão disponíveis no Anexo I.

desenhase uma ovelha e o homem disse que a unica coisa que ele sabia desenhar era cobra ensima de um elefante e o homem disse que não tinha broblema e ele desenho uma ovelha, e o menino disse que ela estava muito velha desenhase outra e ele desenho e ele fez e o menino foi desaparecendo bem rapidinho dizendo obrigado.

Saldade
XXXXX⁸⁶

TABELA 15 – Aluno 02: Desempenho na Terceira Produção Textual

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (Tema)				25
Competência II (Gênero)			20	
Competência III (Coesão/Coerência)		15		
Competência IV (Registro)		15		
Resultado Final	75	Nível	Adequado	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

O texto redigido pelo Aluno 02 demonstrou que ele teve uma boa compreensão do tema que lhe foi proposto, atendendo todas as exigências da comanda recebida. O gênero textual foi trabalhado de forma adequada, indicando que ele conhece e sabe fazer uso desse modelo comunicativo, tendo em vista que no texto verificou-se a presença de um remetente e de um destinatário, o emprego da primeira pessoa do singular, a utilização de uma linguagem adequada à situação de comunicação e interação linguísticas, a inserção de local e data, o uso da saudação e da despedida.

No tocante à coesão e coerência, observou-se a existência de certa lógica e progressividade temática, embora o último parágrafo esteja um pouco

⁸⁶ Os nomes ao final da carta foram omitidos para preservar o anonimato do educando.

confuso. No entanto, ainda que cumpra com o objetivo de comentar um livro lido com uma colega de classe, perceberam-se algumas repetições: *Eu queria te contar sobre um livro maravilhoso que se chama “O pequeno príncipe” que conta a história de um pequeno príncipe; Nela conta a história de um aviador que era bem experiente ja em vôos e um belo dia ele precisou fazer um pouso forçado e ele estava no avião sozinho e ele pousou em um deserto e lá lonje ele viu lá longe um menino*. Além disso, percebeu-se que a carta ficou sem um fechamento, acabando de forma abrupta.

Em se tratando do registro empregado pelo discente, notou-se que ele possui um domínio básico, utilizando razoavelmente a pontuação e fazendo uma segmentação de parágrafos aceitável. Alguns desvios, entretanto, foram observados na grafia de algumas palavras: *precisou*, *forsado*, *lonje* que foram redigidas com grafemas que em outros contextos referem-se aos fonemas pretendidos pelo estudante: “nasceu”, “morsego” e “conjectura”; *broblema* na qual o “p” foi substituído pelo “b”, ambos grafemas de fonemas bilabiais; *desenho* escrito no lugar de *desenhou* em que se percebeu a influência da fala sobre a escrita; *principe*, *historia*, *unica*, *ja*, termos nos quais se verificaram a ausência dos sinais diacríticos, embora o discente tenha utilizado adequadamente as regras de acentuação em outros vocábulos: *Olá*, *vôos*, *lá*.

Em síntese, apesar de algumas dificuldades ainda mantidas, o Aluno 02 demonstrou progressos nessa última produção textual, em que alcançou o nível Adequado. Trata-se de um avanço significativo, tendo em vista que ele havia se mantido no nível Básico em suas duas redações anteriores, praticamente no limite entre esse nível e o Abaixo do Básico.

Aluno 04

Texto 03 – (novembro de 2010)

Assis, 16 de novembro de 2010.

Olá amigo XXXXX (raha, rihi, tuque, tuque) eu estou lendo o livro do “Sherlock Homes O mistério do vale Boscombe e outras aventuras”.

Eu queria que um dia você pega-se um livro do Sherlock Homes, não precisa ser igual o meu não, pode ser o “Sherlock Homes, Estudo em

vermelho”, “*Sherlock Homes, o cão dos Baskerville, etc...*

O livro do Sherlock Homes que es estou lendo fala sobre um mistério do vale Boscombe e outras Aventuras de Sherlock Homes. Aposto que você vai gostar dos livros de Sherlock Homes.

Falou! Até mais

Ass: XXXXX

TABELA 16 – Aluno 04: Desempenho na Terceira Produção Textual

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (Tema)				25
Competência II (Gênero)			20	
Competência III (Coesão/Coerência)		15		
Competência IV (Registro)			20	
Resultado Final	80	Nível	Adequado	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

À semelhança do que se observou no texto analisado anteriormente, o Aluno 04 também demonstrou ter tido uma boa compreensão do tema, redigindo uma carta a um colega de classe para tecer comentários sobre um livro lido. O gênero textual foi desenvolvido adequadamente, sinalizando que o estudante já se apropriou desse modelo comunicativo, razão pela qual se verificou o uso de seus principais componentes: remetente, destinatário, saudação, despedida, etc.

Ao considerar a coesão e a coerência do texto, notou-se a presença de unidade de sentido e de progressão temática. O maior problema foi o excesso de repetições da expressão “Sherlock Holmes”: *O livro do Sherlock Homes que estou lendo fala sobre um mistério do vale Boscombe e outras Aventuras de Sherlock Homes. Aposto que você vai gostar dos livros de Sherlock Homes.*

No tocante ao registro, foi possível constatar que o estudante empregou razoavelmente bem as regras de pontuação e de acentuação, a

segmentação de parágrafos, a concordância verbo-nominal. Quase não houve desvios na grafia das palavras, à exceção de *pega-se* no lugar de *pegasse*.

Enfim, percebeu-se que o Aluno 04 voltou a ter, nesta produção textual, rendimento semelhante ao alcançado na primeira, indicando que a considerável queda de desempenho observada em sua segunda redação pode ter sido ocasionada por algum problema pontual no dia da atividade e não exatamente pelo fato de o estudante ter regredido em seus conhecimentos.

Aluno 06

Texto 03 – (novembro de 2010)

Assis, 18 de novembro de 2010.

Oi XXXXX

Eu esto com saudade...

Eu não queria que você não fosse para São José do Preto esto com muita saudade, eu quero que você manda recato todo dia no meu orkt, e manda carta para mim e para as meninas.

E porque você não veio aqui para Assis visita nois na feriais, a nois esta cuidando da tabata como você mando nois faze mais é isso tenquesse nois não pode guarda você! Tchau

beijo abraço

XXXXX

TABELA 17 – Aluno 06: Desempenho na Terceira Produção Textual⁸⁷

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (Tema)		15		
Competência II (Gênero)			20	
Competência III (Coesão/Coerência)		15		
Competência IV (Registro)		15		
Resultado Final	65	Nível	Básico	

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A análise da terceira produção textual do Aluno 06 indicou que ele teve uma compreensão razoável do tema que lhe foi proposto. A comanda pedia que o remetente da carta escrevesse a um amigo para lhe falar de alguma mudança em sua vida. A carta redigida faz menção ao fato de o destinatário ter mudado de cidade; no entanto, as causas disso não são esclarecidas e o foco fica nas impressões do remetente sobre o ocorrido. O gênero textual é desenvolvido de forma adequada, ou seja, o educando utilizou os principais elementos que o caracterizam, a saber: local e data, saudação, despedida, linguagem apropriada, foco em primeira pessoa, demonstrando certo domínio no uso desse modelo comunicativo.

Em se tratando de coesão e coerência, observou-se que a carta escrita possui sentido e razoável progressão temática, embora a parte final do último parágrafo tenha ficado bastante confusa: ... *mais é isso tenquesse nois não pode guarda você...* Além disso, no primeiro parágrafo há uma dupla negativa que soa de forma incoerente: *Eu não queria que você não fosse para São jojé do preto.*

Do ponto de vista do registro empregado, verificou-se um domínio básico das normas da escrita. Alguns desvios foram notados: esto no lugar de

⁸⁷ O aluno 06 faltou à aula no dia em que sua turma redigiu as redações analisadas nesta etapa da pesquisa, por isso foi preciso considerar um outro texto produzido pelo estudante. A comanda desse texto solicitava a escrita de uma carta a um amigo relatando alguma mudança que havia acontecido em sua vida, ademais orientava o educando a posicionar-se como remetente da carta e a escolher um destinatário para a correspondência.

“estou”, *São jojó do preto* ao invés de “São José do Rio Preto”, *recato* tentando dizer “recado”, *visita nois e nois* faz. É necessário destacar que o educando apresenta alguns problemas de dicção e essas dificuldades aparecem em seu modo de registrar os vocábulos. Além disso, perceberam-se alguns problemas com o uso das maiúsculas em nomes próprios e com a pontuação.

No geral, o texto do Aluno 06 mostrou-se superior aos dois anteriormente produzidos, indicando certo avanço em seu processo de aprendizagem. Entretanto, o estudante ainda possui algumas sérias dificuldades que precisam ser vencidas.

Aluno 14

Texto 03 – (novembro de 2010)

Assis, 16 de novembro de 2010

Oi XXXXX tudo bem? Eu esto escrevendo essa carta para te contar sobre um livro que e li se chama O MURO ele conta que era uma senhora e um senhor e naceu um pé de mexirica no quintal e ae a senhora fez um muro para separar o pé de mexirica mas com o vento foi caindo as folhas na casa da senhora e ae ela reclamava Por causa que o pé tinha crecido muito ae os galhos ficava rangendo no telhado dela e ela começou a reclamar e pediu para o senhor corta ae ele corta os galhos que ficavam dentro da casa dela e mogoada e com uma vontade de chupa uma mexirica resolvel pegar uma e ela acabo espetando o dedo e começou a gritar de dor eo senho veio logo correndo e viu a senhora gritando com o dedo sangrando e logo ele soube que ela tentou fazer um furto em sua mexirica e pra ela não ficar tão envergonhada resolvelhe dar uma mexirica.

E como o pé era na casa dele ele podia apanha as mexiricas sem risco de se machucar.

De: Seu amigo

XXXXX

TABELA 18 – Aluno 14: Desempenho na Terceira Produção Textual

	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Competência I (Tema)			20	
Competência II (Gênero)			20	
Competência III (Coesão/Coerência)		15		
Competência IV (Registro)	10			
Resultado Final		Nível		

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Ao ler o texto produzido pelo Aluno 14, constatou-se que ele teve uma boa compreensão da comanda, razão pela qual atendeu as suas exigências, ou seja, escreveu uma carta a um amigo para contar-lhe a respeito de um livro que havia lido. O gênero textual também foi desenvolvido de forma adequada, tendo em vista que apresentou os componentes primordiais desse modelo comunicativo: local e data, saudação, despedida, foco em primeira pessoa, linguagem mais informal.

No que se refere à coesão e a coerência, observou-se que o texto possui uma introdução, na qual o remetente explica o objetivo da correspondência, um desenvolvimento, em que aparece o resumo do livro lido, e uma finalização, ainda que esta se dê de forma repentina. Dentre os recursos coesivos empregados, apesar do excesso de repetições da conjunção “e”, destacam-se o uso de uma conjunção causal de forma adequada: ... *ela reclamava Por causa que o pé tinha crecido muito*, e algumas elipses: ...*começou (a senhora) a gritar de dor...* e ... *resolvel-lhe dar uma mexirica...*

Quanto ao emprego do registro da língua escrita, notou-se que o estudante apresentou sérias dificuldades para organizar o seu texto. A carta possui dois parágrafos: um extremamente longo e outro bastante curto. No primeiro deles, percebeu-se a presença de dois períodos: um para a saudação e outro para o relato sobre o livro lido, sendo que este período foi redigido de um só fôlego sem qualquer pontuação. A segmentação do primeiro para o segundo parágrafo também é problemática, pois interrompe o fluxo narrativo em uma divisão desnecessária.

Ademais, houve alguns desvios relacionados à grafia: *esto, nasceu, mexirica, crecido, resolve* e à concordância verbal: *os galhos ficava rangendo*.

Em resumo, a análise do terceiro texto do Aluno 14, ainda que tenha revelado graves problemas em relação ao registro da escrita, revelou certos avanços quando comparado aos seus dois textos anteriores. Uma diferença notável foi o tamanho da redação, que atingiu mais de 20 linhas no original, ao passo que as duas primeiras não chegaram a 10. Outros aspectos relevantes foram a compreensão do tema e o desenvolvimento do gênero textual que foram trabalhados de forma adequada pelo discente.

Enfim, a análise da terceira produção textual dos 4 alunos que foram acompanhados individualmente no processo de tutoria revelaram avanços. No caso do Aluno 04, verificou-se que sua queda de rendimento pareceu algo circunstancial e não um retrocesso em si, Já os alunos 02, 06 e 14 demonstraram crescimento em seu último texto. É evidente que esses avanços não decorrem exclusivamente da ação tutorial, mas é preciso ressaltar os efeitos positivos dessa iniciativa sobre o desempenho acadêmicos dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos que se apresentaram para este estudo surgiram das inquietações decorrentes do exercício profissional desta pesquisadora na área da educação. As experiências vivenciadas, associadas às leituras sobre a eficácia da escola, fizeram germinar inúmeras sementes de dúvidas que brotaram, cresceram e floresceram, a tal ponto que não mais puderam ser ignoradas. Assim, certas perguntas precisavam ser respondidas, dentre as quais algumas foram selecionadas para a presente investigação: qual é o efeito da escola sobre a aprendizagem dos estudantes? De maneira mais específica: qual é o impacto da instituição de ensino sobre a construção da competência escritora do educando? Existem relações significativas entre a participação familiar e o desempenho apresentado pelos discentes na tarefa de produzir um texto? A escola, por meio de um programa de ação tutorial, pode potencializar o efeito do baixo nível de envolvimento familiar com a vida educacional dos filhos ou até mesmo suprir a sua eventual ausência? Essas questões postas, tendo por base o paradigma da pesquisa qualitativa e o estudo de caso como categoria de pesquisa, nortearam a coleta de dados, que foram analisados e interpretados, gerando algumas conclusões, as quais são apresentadas na sequência.

A escola exerce, de fato, um efeito sobre o desempenho dos alunos. Isso pôde ser verificado na primeira produção textual do grupo investigado. Após cinco anos no ciclo I do ensino fundamental, todos estavam alfabetizados, ou seja, todos foram capazes de redigir um texto evidenciando a consolidação da hipótese alfabética da escrita. Todavia, é imprescindível ressaltar que o efeito da escola não foi idêntico para todo o corpo discente, pois os educandos demonstraram níveis variados de competência escritora. Concluído o primeiro ano de estudo no ciclo II do ensino fundamental, isto é, após o encerramento do 6º ano na EE Rosa do Deserto, observou-se, na segunda produção textual analisada, que houve uma tendência à manutenção do rendimento apresentado no primeiro texto. Dito de outra forma: 14 dos 18 alunos mantiveram-se no mesmo nível de aproveitamento auferido na primeira redação. Contudo, percebeu-se também o progresso de parte dos educandos, pois 4 deles conseguiram elevar o seu rendimento, destacando que 3

passaram do nível em que estavam para o imediatamente superior e 1 obteve um considerável crescimento, embora tenha permanecido no mesmo nível de desempenho. Tais constatações ratificam os resultados de diversas pesquisas nesse campo do conhecimento, conforme foi apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, o que significa dizer que a escola exerce um impacto sobre a aprendizagem dos estudantes, ainda que este seja bastante variável.

Um aspecto relevante a ser considerado é que a tendência à manutenção dos resultados é extremamente prejudicial para aqueles que se encontram em um nível Abaixo do Básico para o seu ano escolar, pois a defasagem propende a crescer ao longo do processo de escolaridade, podendo levar à retenção e à evasão desses alunos. Em virtude disso, é imprescindível que a escola identifique com rapidez esses casos para poder lhes oferecer um atendimento diferenciado de modo que eles possam superar as dificuldades apresentadas e ter a oportunidade de dar prosseguimento aos estudos em igualdade de condições aos demais discentes de sua turma. Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar que a escola deve assumir o compromisso de não tratar os diferentes de modo igual, mas de atender os iguais de formas diferenciadas, procurando observar as especificidades de cada caso.

Outro fator a ser examinado é a evolução acadêmica de alguns estudantes. A instituição de ensino deve perceber quais elementos e práticas favorecem o sucesso escolar do educando para propor ações que estimulem e/ou ampliem a sua disseminação entre todo o corpo discente. Percebeu-se, nesta investigação, que o estudo em casa e o hábito da leitura de alunos e pais são aspectos que mantêm relações significativas com o aproveitamento escolar. Assim, a iniciativa da escola em propor intervenções que incentivem tais práticas certamente produzirá um impacto expressivo sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Em se tratando da relação existente entre a participação familiar e o desempenho acadêmico dos educandos, observou-se uma propensão a que o envolvimento dos responsáveis afete positivamente o rendimento nos estudos e, nesse caso específico, na produção textual. No contexto investigado, percebeu-se que dos 18 alunos, 16 têm a mãe como a principal responsável pelo acompanhamento da vida escolar dos filhos e 2, o pai; sendo que a grande maioria

desses responsáveis trabalha fora. Ainda assim, foram identificadas três formas principais de envolvimento com a vida educacional dos filhos: comparecimento à Reunião de Pais e Mestres, conversa com os professores e diálogo em casa sobre os estudos. Notou-se uma queda na frequência às Reuniões de Pais e Mestres quando feita a comparação entre 2009 e 2010, fator que vem sendo percebido na escola à medida que os discentes avançam em seu processo de escolaridade, ou seja, quanto mais velhos eles vão ficando, menos os pais participam desse momento oportunizado pela instituição de ensino. A conversa com os professores geralmente ocorre nas Reuniões de Pais e Mestres ou nas HTPCs, ocasiões em que alguns pais tem a oportunidade de dialogar com os docentes, mediante a convocação da escola ou a procura voluntária dos próprios responsáveis. O diálogo em casa com os filhos, de acordo com os dados coletados, acontece de modo mais implícito, não tendo sido registrada a existência de um momento diário ou semanal em que pais e filhos se dediquem às questões escolares.

Convém destacar que, tanto na perspectiva dos pais como na dos filhos, a família participa da vida educacional dos alunos e que, de acordo com os registros da escola, essa participação tem acontecido em uma porcentagem considerável no que se refere ao grupo investigado. Contudo, é necessário considerar que o envolvimento familiar se dá em diferentes níveis. Posto de outra forma: ainda que a participação e o envolvimento da família com a vida escolar dos filhos sejam sempre positivos, quanto maior for o nível de capital social, econômico e cultural dessa família, mais elevado será o impacto de seu acompanhamento sobre o desempenho dos discentes. Essa constatação é muito relevante, pois estudantes, cujos pais são menos escolarizados, possuem menor renda e têm pouco acesso à cultura, adentrarão a escola em desigualdade de condições em relação aos educandos com situação socioeconômica e cultural mais privilegiada e, conforme pôde ser observado, no tocante ao efeito da escola, essa desigualdade tem grande chance de permanecer ou até mesmo de ser ampliada ao longo do percurso educacional. Destarte, se esse ciclo não for quebrado, os pobres de hoje serão provavelmente os pobres de amanhã, reforçando os grilhões da exclusão social. Nesse sentido, é imprescindível que a escola compreenda e reconheça essa realidade para poder combatê-la ou, ao menos, minimizar os seus efeitos negativos,

contribuindo para que aqueles que provêm das classes menos favorecidas encontrem nos estudos uma oportunidade real de rompimento com a miséria.

Considerando o processo de ação tutorial, percebeu-se que essa é uma ação que pode produzir um impacto significativo para o sucesso escolar dos educandos, em especial para os que ainda não conseguiram alcançar um rendimento ao menos básico em seus processos de ensino e aprendizagem. Ao longo deste estudo, observou-se que o acompanhamento individualizado dos discentes por um tutor mostrou-se potencialmente eficaz para a superação do atraso educacional. É certo que a tutoria não será capaz de resolver todas as mazelas da escola, mas é um recurso que deveria ser pensado e aplicado na educação básica, à semelhança do que se verifica em alguns cursos de ensino superior. O acompanhamento personalizado faz com que o aluno sinta a presença de alguém que se interessa pelos seus estudos e o auxilia com a resolução de suas principais dificuldades. Salieta-se que essa ação não substitui o papel da família no acompanhamento educacional de seus filhos, mas o potencializa. Já nos casos dos estudantes que não possuem qualquer tipo de participação familiar em seus estudos, a tutoria pode minimizar os efeitos negativos dessa ausência. Foi o que se verificou com o Aluno 14 que, tendo apresentado desempenho Abaixo do Básico em 2009 e em 2010 e possuindo uma participação familiar pouco efetiva, obteve indícios de progresso com a ação tutorial.

As políticas públicas para a educação poderiam considerar o emprego de programas tutoriais para educandos com rendimento insuficiente. No contexto da SEE/SP, o projeto de recuperação paralela poderia ser reformulado, no sentido de permitir que o professor pudesse atender de forma personalizada os alunos que lhe são encaminhados. Para isso, cada docente deveria tutoriar um número limitado de estudantes, de acordo com a sua carga horária semanal. Assim, um educador poderia acompanhar 5 alunos, oferecendo-lhe um atendimento semanal de duas horas, por exemplo. Certamente, os resultados seriam bem mais eficazes do que os que têm sido atingidos com o atual formato da recuperação.

Outros caminhos também são possíveis: a parceria da escola com os cursos de licenciatura e com os alunos da própria instituição em níveis mais avançados de desempenho, por exemplo. A SEE/SP poderia, no primeiro caso, estabelecer convênios com as universidades para que os graduandos pudessem

cumprir parte de sua carga horária de estágios por meio de ações tutoriais e, no segundo, criar um projeto de tutoria na escola no qual um professor coordenasse um grupo de alunos tutores no atendimento a estudantes com rendimento insuficiente, possibilidade que parece já ter sido aventada pela própria SEE/SP. É certo que iniciativas desse tipo precisam ser pensadas e formuladas por especialistas capacitados para essa tarefa, a fim de que se evitem eventuais distorções ou problemas que comprometam a efetividade dos resultados pretendidos, mas sem dúvida são alternativas possíveis para o enfrentamento dos crônicos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos ao longo de seu processo de formação na educação básica.

Enfim, as sementes de dúvidas que brotaram, cresceram e floresceram, levando à realização desta pesquisa, foram polinizadas por inúmeras leituras, orientações, coleta de dados, análises e interpretações ao longo deste estudo. Ao final dessa etapa, vieram os frutos, com outras sementes que, caindo em terra, germinarão, dando início a um novo ciclo que jamais será encerrado enquanto houver gente interessada em polinizar as flores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-541, out./dez. 2007.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Efeito-escola e estratificação escolar: o impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 25-58, jun. 2007.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Dimensões do efeito das escolas: explorando interações entre família e escola. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 271-296, maio/ago. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

ANDRADE, M.; FRANCO, C.; CARVALHO, J. P. Gênero e Desempenho em Matemática ao final do Ensino Médio: Quais as relações? **Est. Aval. Edu.**, São Paulo, v. 94, n. 27, p. 77-96, jan./jun. 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. São Paulo: EPU, 1986.

BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. A Escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série. In: CRESO, F. (Org). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Curitiba: Artmed: 2001.

BARROS R. P. et. al. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesq. Plan. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, abr.2001.

BELLODI, P. L.; MARTINS, M. A. **Tutoria: mentoring na formação médica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BELTHER, M. J. Os programas de recuperação paralela e a qualidade da educação em São Paulo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 163-177, nov. 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 06 fev. 2006.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BUZETTI, M. C. **Tutoria para alunos com baixo aproveitamento acadêmico e o desenvolvimento de cognições e estratégias de leitura e escrita**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

BUZETTI, M. C. **Tutoria centrada na leitura de livros: uma segunda chance para alunos com dificuldades em leitura e escrita**. 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem_13/COLE_3550.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COLEMAN, J. S. et al. **Equality of educational opportunity: Coleman Report**. Washington, U.S.: Government Printing Office, 1966.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas Escolas Públicas. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 26-32.

COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global – Instituto Ayrton Senna, 1999.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-637, out./dez. 2008.

FORQUIN, J. C. (Org). **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEIB, L. T. C. et al. A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60, n. 2, p. 217-220, mar./abr.2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, A. C. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

HOWE II, H. Carta de entrega do relatório sobre igualdade de oportunidades educacionais. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 23-25.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008-2009**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/abelas_pdf/sintese_ind_3_7.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **PISA 2000: Relatório Nacional**. 2001. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/PISA2000_250.pdf>. Acesso em 03 jan. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **SAEB – 2005 PRIMEIROS RESULTADOS**: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva Comparada. 2007. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/saeb2005.pdf>>. Acesso em 29 dez. 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE. J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

MENEZES-FILHO, N.; NUÑEZ, D. F.; RIBEIRO, F. P. Comparando as escolas paulistas com melhor e pior rendimento no SARESP e na PROVA BRASIL. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 115-134, jan./jun. 2009.

MICHAELIS: Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo, Cia. Melhoramentos, 1998. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=tutor>>. Acesso em: 05 mar. 2011.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis**. Sage Publications: Thousand Oaks, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Informações Gerais sobre o PNAD**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12521:informacoes-gerais-sobre-a-pnad&catid=190:setec>. Acesso em: 03 jan. 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Pesquisa Nacional Qualidade da Educação**: A escola pública na opinião dos pais. Brasília, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Nenhuma criança brasileira vai crescer sem saber ler ou sem gostar de ler (Cartilha)**. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **SAEB 2003 – Relatório Nacional SAEB 2003**. Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **SAEB 2005 – Primeiros Resultados**: Médias de desempenho do SAEB 2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (ME/Portugal). **Plano de Ação Tutorial**: Documento Orientador. Disponível em: <<http://www.agrupamentoinesdecastro.com/docs/documentos/plano-tutorial.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2010.

MORTIMORE, P. et al. A busca pela eficácia. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: Origens e Trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 153-162.

MORTIMORE, P. et al. A importância da escola. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: Origens e Trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 187-215.

MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D. P. Um relatório inovador. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: Origens e Trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 33-49.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Members and partners**. Disponível em: <http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36761800_1_1_1_1_1_1,00.html>. Acesso em 15 mar. 2011.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Informe PISA 2003**: Aprender para el mundo de mañana. 2004. Disponível em: <[http://ccbb.educarex.es/pluginfile.php/563/mod_resource/content/1/Informe%20PISA %202003-Aprender%20para%20el%20mundo%20del%20ma%C3%B1ana.pdf](http://ccbb.educarex.es/pluginfile.php/563/mod_resource/content/1/Informe%20PISA%202003-Aprender%20para%20el%20mundo%20del%20ma%C3%B1ana.pdf)>. Acesso em 03 jan. 2011.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **PISA 2006**: Science Competencies for Tomorrow's World – Executive Summary. 2007. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2011.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do**: Student Performance in Reading, Mathematics and Science. 2010. Volume I. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-what-students-know-and-can-do_9789264091450-en>. Acesso em 04 jan. 2011.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Programme for International Student Assessment (PISA) 2009 - list of participating countries/economies**. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/document/4/0,3343,en_32252351_32236225_39758660_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 03 jan. 2011.

PASIAN, M. S. **Tutoria centrada na leitura de livros: uma segunda chance para alunos com dificuldades em leitura e escrita**. 2004. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação em Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto Lei n.º 115-A/98. Dispõe sobre o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Portugal, 1998.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto Regulamentar n.º 10/99. Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa e o regime de exercícios de funções de coordenação dessas estruturas. Portugal, 1998.

RUTTER et al. Estudos anteriores. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 142-152.

RUTTER et al. Resultados Escolares. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 163-186.

RUTTER et al. Especulações e implicações. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origens e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 225-251.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 9/97. 30 jul. 1997. Institui, no sistema de ensino do estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. São Paulo, 1997.

SEABRA, I. L.; MONTEIRO, I. A Acção Tutorial - reflexões de um percurso formativo. **Ozarfaxinars**, Matozinhos, Número 5, p. 1-12, fev. 2009. Disponível em: <http://www.cfaematosinhos.eu/Reflexoes%20dum%20percurso%20formativo_05.pdf>. Acesso em 15 nov. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE/SP). **Caderno do Gestor**: gestão do currículo na escola. Volume 1. São Paulo, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE/SP). Resolução SE 89/2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE/SP). Resolução SE 93/2009. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual. São Paulo, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE/SP). Resolução SE 10/2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE/SP). **SARESP 2007**: Sumário Executivo. 2008. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim_Conteudo/Sum%C3%A1rio%20executivo.pdf>. Acesso em 27 dez. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE/SP). **SARESP 2008**: Sumário Executivo. 2009. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/pdf/Sumario_Executivo_2008_completo.pdf>. Acesso em 28 dez. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE/SP). **SARESP 2008**: Descrição da Escala de Redação. 2009. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2008/pdf/Resultados/EscalasProficiencia/Saesp2008_Escala_Redacao.pdf>. Acesso em 05 jan. 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE/SP). **Saesp 2009**: Sumário Executivo. 2010. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/ArquivosPdf/SUMARIO_SARESP%202009_Final_17_06.pdf>. Acesso em 28 dez. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE/SP). **Saesp 2009**: Manual de Redação. 2009.

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, Suplemento, p. 67-76, 2002.

SILVA, E. P.; RODRIGUES JUNIOR, J. F. Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 29-44, jan./abr. 2009.

SOARES, J. F.; CANDIAN, J. F. O efeito da escola básica brasileira: As evidências do PISA e do SAEB. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 1-19, jul./dez. 2007.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **Reice – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio em educación**, v. 2, n. 2, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOPPING, K. **Tutoria**. UNESCO, Série Práticas Educativas, 2000. Disponível em <<http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05pt.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2010.

UNESCO. **Educação para Todos**: O Imperativo da Qualidade. Relatório de Monitoramento Global. 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2008 e 2009 - Taxa de escolarização das pessoas de 4 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões, segundo os grupos de idade e o sexo - 2008-2009

Grupos de idade e sexo	Taxa de escolarização das pessoas de 4 anos ou mais de idade (%)					
	Brasil	Grandes Regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2008						
4 ou 5 anos	72,8	64,5	79,4	76,7	59,4	61,9
Homens	73,3	64,1	78,9	77,1	61,3	63,0
Mulheres	72,3	64,8	79,9	76,2	57,7	60,8
6 a 14 anos	97,5	96,1	97,3	98,1	97,5	97,1
Homens	97,3	96,2	97,2	97,8	97,4	96,4
Mulheres	97,7	96,0	97,5	98,3	97,6	97,7
7 a 14 anos	97,9	97,0	97,6	98,4	98,2	97,8
Homens	97,7	97,1	97,5	98,1	98,0	97,2
Mulheres	98,1	96,8	97,7	98,6	98,4	98,4
15 a 17 anos	84,1	81,8	82,8	86,5	82,4	83,4
Homens	83,5	82,6	81,9	85,9	80,8	83,3
Mulheres	84,8	81,0	83,7	87,2	84,0	83,4
18 a 24 anos	30,5	33,1	30,7	29,5	30,6	31,8
Homens	28,9	32,6	29,0	28,1	28,1	30,6
Mulheres	32,0	33,6	32,4	30,9	33,2	33,0
25 anos ou mais	5,3	7,6	5,6	4,8	4,8	6,1
Homens	4,5	5,8	4,2	4,5	4,2	4,5
Mulheres	6,0	9,4	6,8	4,9	5,4	7,6
2009						
4 ou 5 anos	74,8	66,0	81,4	79,4	59,5	64,4
Homens	74,5	63,5	80,0	80,0	60,5	65,7
Mulheres	75,2	68,4	83,0	78,8	58,5	63,1
6 a 14 anos	97,6	96,2	97,4	98,1	97,5	97,6
Homens	97,4	95,5	97,2	97,9	97,5	97,3
Mulheres	97,8	96,8	97,7	98,3	97,6	97,9
7 a 14 anos	98,0	97,1	97,8	98,4	98,2	98,4
Homens	97,8	96,6	97,6	98,1	98,0	98,0
Mulheres	98,3	97,6	97,9	98,7	98,3	98,7
15 a 17 anos	85,2	83,8	84,0	87,8	82,9	83,3
Homens	84,1	83,9	83,2	86,4	81,3	82,8
Mulheres	86,3	83,6	84,8	89,3	84,6	83,9
18 a 24 anos	30,3	33,9	30,6	29,1	30,2	31,8
Homens	28,5	32,3	29,4	27,5	26,9	28,8
Mulheres	32,2	35,4	31,8	30,8	33,6	34,7
25 anos ou mais	5,1	7,2	5,9	4,4	4,4	5,4
Homens	4,3	5,3	4,7	4,1	3,9	4,3
Mulheres	5,7	9,0	6,9	4,7	4,8	6,5

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008-2009.

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/tabelas_pdf/sintes_e_ind_3_7.pdf

ANEXO B – *Comparing countries' performance* (Versão adaptada)

Countries	On the overall reading scale	Countries	On the overall reading scale
01. Shanghai-China	556	34. Czech Republic	478
02. Korea	539	35. Slovak Republic	477
03. Finland	536	36. Croatia	476
04. Hong Kong-China	533	37. Israel	474
05. Singapore	526	38. Luxembourg	472
06. Canada	524	39. Austria	470
07. New Zealand	521	40. Lithuania	468
08. Japan	520	41. Turkey	464
09. Australia	515	42. Dubai (UAE)	459
10. Netherlands	508	43. Russian Federation	459
11. Belgium	506	44. Chile	449
12. Norway	503	45. Serbia	442
13. Estonia	501	46. Bulgaria	429
14. Switzerland	501	47. Uruguay	426
15. Poland	500	48. Mexico	425
16. Iceland	500	49. Romania	424
17. United States	500	50. Thailand	421
18. Liechtenstein	499	51. Trinidad and Tobago	416
19. Sweden	497	52. Colombia	413
20. Germany	497	53. Brazil	412
21. Ireland	496	54. Montenegro	408
22. France	496	55. Jordan	405
23. Chinese Taipei	495	56. Tunisia	404
24. Denmark	495	57. Indonesia	402
25. United Kingdom	494	58. Argentina	398
26. Hungary	494	59. Kazakhstan	390
27. Portugal	489	60. Albania	385
28. Macao-China	487	61. Qatar	372
29. Italy	486	62. Panama	371
30. Latvia	484	63. Peru	370
31. Slovenia	483	64. Azerbaijan	362
32. Greece	483	65. Kyrgyzstan	314
33. Spain	481		

Fonte: OECD, PISA 2009 Database.

PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Volume I (p. 15)

ANEXO C – Summary descriptions for the seven levels of proficiency in reading

Level	Lower score limit	Percentage of students able to perform tasks at each level or above (OECD average)	Characteristics of tasks
6	698	0.8% of students across the OECD can perform tasks at Level 6 on the reading scale	Tasks at this level typically require the reader to make multiple inferences, comparisons and contrasts that are both detailed and precise. They require demonstration of a full and detailed understanding of one or more texts and may involve integrating information from more than one text. Tasks may require the reader to deal with unfamiliar ideas, in the presence of prominent competing information, and to generate abstract categories for interpretations. <i>Reflect and evaluate</i> tasks may require the reader to hypothesise about or critically evaluate a complex text on an unfamiliar topic, taking into account multiple criteria or perspectives, and applying sophisticated understandings from beyond the text. A salient condition for <i>access and retrieve</i> tasks at this level is precision of analysis and fine attention to detail that is inconspicuous in the texts.
5	626	7.6% of students across the OECD can perform tasks at least at Level 5 on the reading scale	Tasks at this level that involve retrieving information require the reader to locate and organise several pieces of deeply embedded information, inferring which information in the text is relevant. Reflective tasks require critical evaluation or hypothesis, drawing on specialised knowledge. Both interpretative and reflective tasks require a full and detailed understanding of a text whose content or form is unfamiliar. For all aspects of reading, tasks at this level typically involve dealing with concepts that are contrary to expectations.
4	553	28.3% of students across the OECD can perform tasks at least at Level 4 on the reading scale	Tasks at this level that involve retrieving information require the reader to locate and organise several pieces of embedded information. Some tasks at this level require interpreting the meaning of nuances of language in a section of text by taking into account the text as a whole. Other interpretative tasks require understanding and applying categories in an unfamiliar context. Reflective tasks at this level require readers to use formal or public knowledge to hypothesise about or critically evaluate a text. Readers must demonstrate an accurate understanding of long or complex texts whose content or form may be unfamiliar.
3	480	57.2% of students across the OECD can perform tasks at least at Level 3 on the reading scale	Tasks at this level require the reader to locate, and in some cases recognise the relationship between, several pieces of information that must meet multiple conditions. Interpretative tasks at this level require the reader to integrate several parts of a text in order to identify a main idea, understand a relationship or construe the meaning of a word or phrase. They need to take into account many features in comparing, contrasting or categorising. Often the required information is not prominent or there is much competing information; or there are other obstacles in the text, such as ideas that are contrary to expectation or negatively worded. Reflective tasks at this level may require connections, comparisons, and explanations, or they may require the reader to evaluate a feature of the text. Some reflective tasks require readers to demonstrate a fine understanding of the text in relation to familiar, everyday knowledge. Other tasks do not require detailed text comprehension but require the reader to draw on less common knowledge.
2	407	81.2% of students across the OECD can perform tasks at least at Level 2 on the reading scale	Some tasks at this level require the reader to locate one or more pieces of information, which may need to be inferred and may need to meet several conditions. Others require recognising the main idea in a text, understanding relationships, or construing meaning within a limited part of the text when the information is not prominent and the reader must make low level inferences. Tasks at this level may involve comparisons or contrasts based on a single feature in the text. Typical reflective tasks at this level require readers to make a comparison or several connections between the text and outside knowledge, by drawing on personal experience and attitudes.
1a	305	94.3% of students across the OECD can perform tasks at least at Level 1a on the reading scale	Tasks at this level require the reader: to locate one or more independent pieces of explicitly stated information; to recognise the main theme or author's purpose in a text about a familiar topic; or to make a simple connection between information in the text and common, everyday knowledge. Typically the required information in the text is prominent and there is little, if any, competing information. The reader is explicitly directed to consider relevant factors in the task and in the text.
1b	262	98.9% of students across the OECD can perform tasks at least at Level 1b on the reading scale	Tasks at this level require the reader to locate a single piece of explicitly stated information in a prominent position in a short, syntactically simple text with a familiar context and text type, such as a narrative or a simple list. The text typically provides support to the reader, such as repetition of information, pictures or familiar symbols. There is minimal competing information. In tasks requiring interpretation the reader may need to make simple connections between adjacent pieces of information

Fonte: PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Volume I (p. 47)

ANEXO D – Range of rank of countries/economies on the reading scale (Versão adaptada)

Countries	Reading scale
	Reading score
01. Korea	556
02. Finland	547
03. Hong Kong-China	536
04. Canada	527
05. New Zealand	521
06. Ireland	517
07. Australia	513
08. Liechtenstein	510
09. Poland	508
10. Sweden	507
11. Netherlands	507
12. Belgium	501
13. Estonia	501
14. Switzerland	499
15. Japan	498
16. Chinese Taipei	496
17. United Kingdom	495
18. Germany	495
19. Denmark	494
20. Slovenia	494
21. Macao-China	492
22. Austria	490
23. France	488
24. Iceland	484
25. Norway	484
26. Czech Republic	483
27. Hungary	482
28. Latvia	479
29. Luxembourg	479
30. Croatia	477
31. Portugal	472
32. Lithuania	470
33. Italy	469
34. Slovak Republic	466
35. Spain	461
36. Greece	460
37. Turkey	447
38. Chile	442
39. Russian Federation	440
40. Israel	439
41. Thailand	417
42. Uruguay	413
43. México	410
44. Bulgária	402
45. Serbia	401
46. Jordan	401
47. România	396
48. Indonésia	393
49. Brazil	393
50. Montenegro	392
51. Colômbia	385
52. Tunísia	380
53. Argentina	374
54. Azerbaijan	353
55. Qatar	312
56. Kyrgyzstan*	285

Fonte: OECD PISA 2006 database. Figure 6.8b, PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Executive Summary (p. 47)

*Em 2006, 57 países participaram do PISA, porém na tabela de desempenho em Leitura os Estados Unidos não aparecem, razão pela qual somente 56 países são relacionados.

ANEXO E – Comparaciones múltiples del rendimiento medio en la escala de lectura
(Versão adaptada)

Países	Média
01. Finlandia	543
02. Corea	534
03. Canadá	528
04. Austrália	525
05. Liechtenstein	525
06. Nueva Zelanda	522
07. Irlanda	515
08. Suécia	514
09. Países Bajos	513
10. Hong Kong-China	510
11. Bélgica	517
12. Noruega	500
13. Suiza	499
14. Japon	498
15. Macao-China	498
16. Polonia	497
17. Francia	496
18. Estados Unidos	495
19. Dinamarca	492
20. Islândia	492
21. Alemania	491
22. Austria	491
23. Letônia	491
24. República Checa	489
25. Hungría	482
26. España	481
27. Luxemburgo	479
28. Portugal	478
29. Italia	476
30. Grecia	472
31. Eslovaquia	469
32. Rusia	442
33. Turquía	441
34. Uruguay	434
35. Tailandia	420
36. Serbia	412
37. Brasil	403
38. México	400
39. Indonesia	382
40. Túnez*	375

OCDE 2004 Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana (p. 285)

*Em 2003, 41 países participaram do PISA, porém na tabela de desempenho em Leitura o Reino unido não aparece, razão pela qual somente 40 países são relacionados.

ANEXO F – Resultado em Leitura: média geral e intervalo de confiança da média dos diversos países

Países	Média geral	Intervalo de confiança de 95%
01. Finlândia	546	542 a 551
02. Canadá	534	531 a 537
03. Holanda*	532	-
04. Nova Zelândia	529	521 a 537
05. Austrália	528	521 a 536
06. Irlanda	527	520 a 534
07. Coreia do Sul	525	518 a 532
08. Reino Unido	523	515 a 532
09. Japão	522	512 a 533
10. Suécia	516	511 a 521
11. Áustria	507	499 a 516
12. Bélgica	507	496 a 518
13. Islândia	507	500 a 514
14. Noruega	505	500 a 511
15. França	505	496 a 514
16. Estados Unidos	504	494 a 515
17. Dinamarca	497	491 a 503
18. Suíça	494	484 a 505
19. Espanha	493	486 a 499
20. República Checa	492	482 a 501
21. Itália	487	478 a 497
22. Alemanha	484	471 a 497
23. Liechtenstein	483	426 a 539
24. Hungria	480	468 a 492
25. Polônia	479	465 a 494
26. Grécia	474	462 a 485
27. Portugal	470	460 a 481
28. Federação Russa	462	454 a 470
29. Letônia	458	448 a 469
30. Luxemburgo	441	416 a 466
31. México	422	412 a 432
32. Brasil	396	389 a 404

Fonte: INEP: PISA 2000 – Relatório Nacional (p. 57)

* Devido a problemas com a amostra holandesa, os resultados da Holanda não são comparáveis com os dos demais países.

ANEXO G – Médias de Proficiência em Língua Portuguesa/Brasil 1995 – 2005

Série	1995	1997	1999	2001	2003	2005
4ª série do EF	188,3	186,5	170,7	165,1	169,4	172,3
8ª série do EF	256,1	250,0	232,9	235,2	232,0	231,9
3ª série do EM	290,0	283,9	266,6	262,3	266,7	257,6

Fonte: MEC/INEP: SAEB – 2005 – PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada (p. 6)

ANEXO H – Distribuição dos alunos nos níveis de desempenho na Redação Saesp 2007

Níveis	Intervalos de notas	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM
Abaixo do Básico	<50	23,8	19,1	15,7	18,2
Básico	Igual a 50 e menor que 65	24,1	32,8	28,7	28,4
Adequado	Igual 65 e menor do que 90	25,8	32,0	35,1	35,6
Avançado	De 90 até 100	17,7	13,1	17,6	14,3

Fonte: SEE/SP – SARESP 2007 – Sumário Executivo (p. 26)

ANEXO I – Distribuição dos alunos da Rede Estadual nos níveis de desempenho na Redação – Saresp 2008

Níveis	Intervalos de notas	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM
Abaixo do Básico	<50	14,3	14,3	17,3	12,9
Básico	Igual a 50 e menor que 65	23,3	25,2	35,2	27,8
Adequado	Igual 65 e menor do que 90	32,9	37,9	33,6	40,4
Avançado	De 90 até 100	29,5	22,6	13,9	18,9

Fonte: SEE/SP – SARESP 2008 – Sumário Executivo (p. 28)

ANEXO J – Percentual de Alunos da Rede Estadual nos Níveis de Desempenho da Redação – SARESP 2009

Níveis	Intervalos de notas	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM
Abaixo do Básico	<50	10,1%	18,3%	14,2%	11,9%
Básico	Igual a 50 e menor que 65	17,0%	23,2%	32,4%	25,0%
Adequado	Igual 65 e menor do que 90	32,5%	33,4%	34,7%	39,3%
Avançado	De 90 até 100	40,4%	25,1%	18,6%	23,8%

Fonte: SEE/SP – SARESP 2009 – Sumário Executivo (p. 35)

ANEXO K – Proposta de redação para a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental

Duas turmas da escola José do Patrocínio foram visitar o zoológico de sua cidade, em dias diferentes.

Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.

Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.

Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.

O susto

Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.

Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...

Sarah Ann Murrie



Urubu-re

Fonte: (São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do gestor: gestão do currículo na escola / volume 1 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2009 p. 45-46)

ANEXO M* - Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho da Redação do SARESP

Tabela 1

Classificação	Níveis de Proficiência	Intervalo de Notas	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 50	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série/ano escolar em que se encontram.
	Básico	50 a 65	Os alunos neste nível demonstram desenvolvimento mínimo das competências e habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular na série/ano subsequente.
Suficiente	Adequado	65 a 90	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno das competências e habilidades escritoras desejáveis para a série/ano escolar em que se encontram.
	Avançado	90 a 100	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio das competências escritoras acima do requerido para a série/ano escolar em que se encontram.

Fonte: Sumário Executivo do SARESP 2009, p. 130.

ANEXO M** – Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho da Redação do SARESP

Tabela 2

Ponto	Descrição das Habilidades
Abaixo do Básico	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para a série/ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentam dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolvem o texto sobre outro tema; • apresentam dificuldades em compreender a proposta de redação e desenvolvem o texto em outro gênero; • organizam precaricamente as partes do texto, apresentando grande dificuldade em articular as proposições; e demonstram pouco domínio na utilização dos recursos coesivos; • apresentam muitas inadequações, no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação; • elaboram proposta de intervenção precaricamente relacionada ao tema (Ensino Médio).
Básico	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para a série/ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreendem razoavelmente a proposta de redação e desenvolvem razoavelmente o tema, parafraseando os textos da proposta ou apresentando uma série de ideias associadas (listas) ao tema proposto; • compreendem razoavelmente a proposta de redação e desenvolvem razoavelmente os elementos constituintes do gênero indicado; • organizam razoavelmente as partes do texto, apresentando redundâncias ou inconsistências constantes, mas com alguns elos entre partes e proposições do texto, demonstrando um domínio básico na utilização dos recursos coesivos; • apresentam inadequações no registro do texto, referentes à norma gramatical, à escrita das palavras, à segmentação de palavras e frases e/ou à pontuação, mas com indícios de seu domínio básico; • elaboram proposta de intervenção razoavelmente relacionada ao tema, mas incipientemente articulada com a argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).
Adequado	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para a série/ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreendem bem a proposta de redação e desenvolvem bem o tema, apresentando indícios de um desenvolvimento temático pessoal; • compreendem bem a proposta de redação e desenvolvem bem os elementos constituintes do gênero indicado, mesmo que com desvios; • organizam bem as partes do texto, apresentando problemas pontuais na articulação entre as partes e/ou as proposições, e demonstram um bom domínio no uso dos recursos coesivos; • demonstram, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita, mesmo que apresentem alguns desvios pontuais no uso dessas regras; • elaboram proposta de intervenção bem relacionada ao tema, mas ainda pouco articulada, do ponto de vista da argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).
Avançado	<p>Na redação, os alunos situados neste nível, considerando-se o gênero produzido e os conhecimentos previstos para a série/ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreendem muito bem a proposta de redação e desenvolvem muito bem o tema, com base na definição de um projeto temático pessoal; • compreendem muito bem a proposta de redação e desenvolvem muito bem os elementos constituintes do gênero indicado; • organizam muito bem as partes do texto e demonstram um bom domínio no uso dos recursos coesivos; • demonstram, no registro do texto, bom domínio das regras normativas do sistema de representação da escrita; • elaboram proposta de intervenção muito bem relacionada ao tema e muito bem articulada à argumentação necessária ao posicionamento crítico (Ensino Médio).

Fonte: Sumário Executivo do SARESP 2009, p. 131

ANEXO N – Proposta de Redação promovida pela escola em meados de novembro de 2010

Após uma atividade de leitura realizada com a turma do 7º ano, Dona Yolanda, professora de Língua Portuguesa, propôs que cada estudante escolhesse um colega da classe a quem deveria escrever uma carta com comentários sobre o livro que havia lido.

Para a realização dessa atividade, os alunos deveriam observar os seguintes passos:

1. Escolher um destinatário para a carta;
2. Escolher um livro para comentar;
3. Escrever no início da carta o nome da pessoa a quem ela se dirige e ao final o nome de quem a escreveu.
4. Fazer um rascunho, revisá-lo e passá-lo a limpo na folha apropriada.

Anexo O – Resumo dos Resultados do IDESP da E.E. Rosa do Deserto

Nível de Ensino	2007 (Escola)	2007 (Estado)
8ª série EF	2,25	2,54
3ª série EM	0,92	1,41

Fonte: São Paulo. Programa de Qualidade da Educação. Boletim da Escola: 2007.

Nível de Ensino	2008 (Escola)	2008 (Estado)
8ª série EF	2,41	2,60
3ª série EM	1,50	1,95

Fonte: São Paulo. Programa de Qualidade da Educação. Boletim da Escola: 2008.

Nível de Ensino	2009 (Escola)	2009 (Estado)
8ª série EF	2,09	2,84
3ª série EM	1,01	1,98

Fonte: São Paulo. Programa de Qualidade da Educação. Boletim da Escola: 2009.

Metas de Longo Prazo (2030)			
Metas	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
2030	7,0	6,0	5,0

Fonte: São Paulo. Programa de Qualidade da Escola. Sumário Executivo. 2010.

Com as metas de longo prazo pretende-se que as escolas públicas da rede estadual do Estado de São Paulo atinjam índices comparáveis aos dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são os mais bem colocados do mundo em termos de qualidade da educação.

ANEXO P – SAEB 2003 - 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

		Estágios de competência				
		Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Total
Sua mãe sabe ler e escrever?	Sim	16,8	35,9	42	5,3	100
	Não	32,9	43,4	22,9	0,8	100

		Estágios de competência				
		Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Total
Você vê sua mãe lendo?	Sim	17	35,7	41,9	5,4	100
	Não	27,7	42,7	28,1	1,5	100

		Estágios de competência				
		Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado	Total
Quem acompanha mais de perto sua vida escolar?	Minha mãe	18,2	36,3	40,4	5,1	100
	Outra mulher da minha família	17,5	36,5	41,8	4,2	100
	Meu pai	16,8	38,2	40	5,0	100
	Outro homem da minha família	25,1	34,3	37,1	3,5	100
	Empregada	15,7	35,4	44,2	4,7	100
	Ninguém	27,3	42,4	28,8	1,5	100

ANEXO Q – Artigo 36, do Decreto Lei nº 115-A/98 de 04/05/1998

Organização das actividades de turma

1 – Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade:

- a) Dos educadores de infância, na educação pré-escolar;
- b) Dos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
- c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação.

2 – Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.

3 – Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do n.º 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.

4 – No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.

ANEXO R – Artigo 10º do Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21/07/1999

Professor tutor

1 – A direcção executiva pode designar, no âmbito do desenvolvimento contratual da autonomia da escola ou do agrupamento de escolas, professores tutores responsáveis pelo acompanhamento, de forma individualizada, do processo educativo de um grupo de alunos, de preferência ao longo do seu percurso escolar.

2 – As funções de tutoria devem ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica.

3 – Sem prejuízo de outras competências a fixar no regulamento interno, aos professores tutores compete:

- a) Desenvolver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares;
- b) Promover a articulação das actividades escolares dos alunos com outras actividades formativas;
- c) Desenvolver a sua actividade de forma articulada, quer com a família, quer com os serviços especializados de apoio educativo, designadamente os serviços de psicologia e orientação e com outras estruturas de orientação educativa.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A INFLUÊNCIA DO EFEITO-ESCOLA E DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DOS 6º/7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisadora orientadora da pesquisa: DRª ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO

Pesquisadora participante da pesquisa: TELMA APARECIDA LUCIANO ALVES

Prezado (a) Senhor (a),

Solicitamos a Vossa Senhoria autorização, por escrito, para sua participação na pesquisa “A INFLUÊNCIA DO EFEITO-ESCOLA E DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NA PRODUÇÃO DE TEXTOS DE ALUNOS DOS 6º/7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, lembrando que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos.

A pesquisa contará com a participação de alunos, pais, professores e coordenadores pedagógicos da E.E. Francisca Ribeiro Mello Fernandes, escola pertencente à rede estadual de ensino de Assis, ao longo dos anos de 2010 e 2011. O objetivo da pesquisa é compreender qual é a influência da escola e da participação familiar na produção de textos escritos pelos alunos estudados. A permissão para participação neste estudo implicará responder a um questionário/entrevista (no caso dos pais), responder a um questionário, participar de entrevistas, produzir textos e participar de acompanhamento educacional (no caso dos alunos), responder a um questionário/entrevista (no caso dos professores e coordenadores pedagógicos).

Você terá liberdade de recusar ou retirar seu consentimento de participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos antes e durante a pesquisa. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados da pesquisa em revistas científicas e encontros científicos, mantendo o anonimato das pessoas que participaram do estudo e respeitando a sua autonomia e dignidade.

Destacamos que a participação na pesquisa não implica nenhum custo por parte do participante e que a sua realização trará contribuições educacionais tanto para os alunos participantes da pesquisa como para os demais, considerando que o conhecimento produzido ao longo deste trabalho será colocado à disposição da comunidade.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, de forma livre e esclarecida, eu, _____, manifesto meu consentimento para minha participação na pesquisa, bem como do menor sob minha responsabilidade.

Assinatura do responsável

Nome do aluno menor de idade

Assinatura do pesquisador

Data: ----/----/----

Telefones - Coordenador (Pós-graduação): 3229-2079/Comitê de Ética: 3229-2077

APÊNDICE B – Questionário do Aluno

Questionário do Aluno

Aluno 01 Data de nascimento: ____/____/____ Data: ____/____/____

1. SEXO

- a. () Masculino. b. () Feminino.

2. QUAL A SUA IDADE?

- a. () 10 anos
-
- b. () 11 anos
-
- c. () 12 anos
-
- d. () 13 anos
-
- e. () 14 anos
-
- f. () 15 anos ou mais

3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- a. () Branco(a).
-
- b. () Pardo(a).
-
- c. () Preto(a).
-
- d. () Amarelo(a).
-
- e. () Indígena.

4. QUANDO VOCÊ COMEÇOU A ESTUDAR?

- a. () Na pré-escola.
-
- b. () Na 1ª série, sem fazer pré-escola.
-
- c. () Não sabe / não lembra.
-
- d. () Outro opção. Qual? _____

5. VOCÊ JÁ FOI REPROVADO?

- a. () Sim, uma vez. b. () Sim, duas vezes ou mais. c. () Não.

6. VOCÊ JÁ ABANDONOU A ESCOLA E VOLTOU PARA A MESMA SÉRIE NO ANO SEGUINTE?

- a. () Sim, uma vez. b. () Sim, duas vezes ou mais. c. () Não.

7. VOCÊ DEIXOU DE FREQUENTAR A ESCOLA POR ALGUM TEMPO?

- a. () Sim, por um ano. b. () Sim, por dois anos ou mais. c. () Não.

8. QUANTOS ANOS VOCÊ LEVOU PARA CONCLUIR A PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL (1ª A 4ª SÉRIE)?

- a. () Menos de 4 anos.
-
- b. () 4 anos.
-
- c. () 5 anos.
-
- d. () 6 anos.
-
- e. () 7 anos.
-
- f. () Mais de 7 anos.
-
- g. () Não sabe/não lembra.

9. VOCÊ FALTA MUITO ÀS AULAS?

- a. Sim.
- b. Não.

10. QUANDO VOCÊ FALTA ÀS AULAS, QUAL É O PRINCIPAL MOTIVO?

- a. Quando estou doente.
- b. Quando alguém da família está doente.
- c. Quando chove muito.
- d. Quando não estou com vontade de ir à escola.
- e. Quando não tem ninguém para me levar à escola.
- f. Outros motivos.
- g. Eu não falto às aulas.

11. A ESCOLA DÁ LIÇÃO PARA VOCÊ FAZER EM CASA?

- a. Sim, sempre, todo dia ou quase todo dia.
- b. Sim, algumas vezes, de vez em quando.
- c. Sim, mas é muito pouco, quase nunca.
- d. Não, nunca há lição para fazer em casa.
- e. Não sabe.

12. VOCÊ ESTUDA EM CASA?

- a. Sim, sempre.
- b. Sim, mas só quando há prova ou exame.
- c. Quase nunca.
- d. Não.

13. VOCÊ LÊ REVISTAS EM QUADRINHOS?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

14. VOCÊ LÊ OUTRAS REVISTAS?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

15. VOCÊ LÊ LIVROS DE HISTÓRIAS?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

16. VOCÊ LÊ JORNAIS?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

17. VOCÊ LÊ OU FAZ CONSULTA NA BIBLIOTECA DA ESCOLA?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

18. VOCÊ LÊ OU FAZ CONSULTA EM BIBLIOTECA FORA DA ESCOLA?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

19. VOCÊ GOSTA DE LER?

- a. Sim.
- b. Não muito.
- c. Não.

20. VOCÊ USA A INTERNET:

- a. Em casa.
- b. Na escola.
- c. Em outro lugar.
- d. Não uso.

21. VOCÊ COSTUMA IR AO CINEMA?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

22. VOCÊ COSTUMA IR AO TEATRO?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

23. VOCÊ COSTUMA IR A SHOWS DE MÚSICA?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

24. EM DIA DE AULA, QUANTO TEMPO VOCÊ FICA VENDO TV?

- a. 1 hora ou menos.
- b. 2 horas.
- c. 3 horas.
- d. 4 horas ou mais.
- e. Não vejo televisão.

25. EM DIA DE AULA, QUANTO TEMPO VOCÊ FICA FAZENDO TRABALHOS DOMÉSTICOS EM CASA?

- a. 1 hora ou menos.
- b. 2 horas.
- c. 3 horas.
- d. 4 horas ou mais.
- e. Não faço trabalhos domésticos.

26. EM DIA DE AULA, QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA FORA DE CASA?

- a. Até 4 horas.
- b. De 5 a 6 horas.
- c. Mais de 6 horas.
- d. Não trabalho fora de casa.

27. POR FAVOR, LEIA AS FRASES ABAIXO E PARA CADA UMA DIGA SE CONCORDA OU DISCORDA:

<i>(Marque apenas uma resposta para cada item)</i>	Concordo	Discordo	Não sei
27.1. Eu faço a lição de casa sempre na frente da televisão.			
27.2. Eu faço a lição de casa assim que chego da escola.			
27.3. Eu tenho uma mesa para estudar e fazer lição.			
27.4. Eu faço a lição de casa em cima da hora de ir para a escola.			

28. DE QUAIS ATIVIDADES DA ESCOLA SEUS PAIS (OU RESPONSÁVEIS) PARTICIPARAM NESSE ANO? (MARQUE MAIS DE UMA RESPOSTA, SE FOR O CASO)

- a. Reuniões de pais.
- b. Festas (por exemplo: Dia das Mães ou festa junina).
- c. Campeonatos esportivos.
- d. Passeios.
- e. Outras atividades.
- f. Nenhuma.

29. COMO SEUS PAIS (OU RESPONSÁVEIS) PARTICIPARAM DA SUA VIDA ESCOLAR NESSE ANO? (MARQUE MAIS DE UMA RESPOSTA, SE FOR O CASO)

- a. Indo às reuniões de pais.
- b. Conversando comigo sobre a escola.
- c. Conversando com meus professores.
- d. Acompanhando as minhas tarefas de casa.
- e. De outras formas.
- f. Não participaram.

30. LEIA AS FRASES ABAIXO E DIGA SE CONCORDA OU NÃO COM AS AFIRMAÇÕES. SE VOCÊ NÃO SOUBER AVALIAR ALGUM ITEM, POR FAVOR, ANOTE "NÃO SEI".

<i>(Marque apenas uma resposta por frase)</i>	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo	Não sei
30.1. Meus pais (ou responsáveis) procuram informação da escola sobre o meu progresso.				
30.2. Meus pais (ou responsáveis) sabem o que os professores querem de mim.				
30.3. Meus pais (ou responsáveis) acham que a escola é um ótimo ambiente de estudo para os alunos.				
<i>Marque apenas uma resposta por frase)</i>	Concordo	Concordo	Discordo	Não sei

	plenamente	em parte		
30.4. Meus pais (ou responsáveis) me ajudam a estudar em casa.				
30.5. Eu estou bem na escola.				
30.6. Eu me comporto bem na escola.				
30.7. Eu gostaria de estudar em outra escola.				
30.8. Eu me sinto seguro na escola.				
30.9. Eu gosto da escola.				
30.10. Eu gosto dos professores.				
30.11. Meus pais (ou responsáveis) participam da minha vida escolar.				
30.12. Se meus pais (ou responsáveis) pudessem pagar, eu estudaria em uma escola particular.				
30.13. Meus pais (ou responsáveis) costumam conversar comigo sobre como foi o meu dia na escola.				
30.14. Meus pais me incentivam a ler.				
30.15. Meus pais (ou responsáveis) costumam ler livros/histórias para mim.				
30.16. Meus pais (ou responsáveis) olham meus cadernos, livros e apostilas.				
30.17. Meus pais (ou responsáveis) me incentivam a escrever.				

31. O QUE VOCÊ QUER FAZER NO FUTURO?

- a. Eu não quero mais estudar, só quero trabalhar.
- b. Eu quero me formar e continuar estudando até entrar na universidade.
- c. Eu quero me formar e ir para uma escola técnica.
- d. Não sabe.

32. O QUE VOCÊ ACHA QUE VAI ACONTECER NO FUTURO?

- a. Eu vou continuar só estudando.
- b. Eu vou precisar trabalhar enquanto estudo.
- c. Eu vou parar de estudar para poder trabalhar.
- d. Eu não vou mais estudar, não gosto da escola, vou fazer outra coisa.
- e. Não sabe.

33. A SUA CASA (OU APARTAMENTO) É:

- a. Própria, já paga.
- b. Própria, financiada, ainda pagando.
- c. Alugada.
- d. Outra condição (emprestada, casa de família etc).

34. O SEU DOMICÍLIO TEM:

- a. Água encanada. sim não
- b. Esgoto. sim não
- c. Luz elétrica. sim não
- d. Gás encanado. sim não
- e. Serviço de coleta de lixo. sim não

35. NA SUA CASA TEM TELEVISÃO EM CORES?

- a. Sim, uma.

- b.() Sim, duas.
- c.() Sim, três.
- d.() Sim, quatro ou mais.
- e.() Não tem.

36. NA SUA CASA TEM RÁDIO?

- a.() Sim, um.
- b.() Sim, dois.
- c.() Sim, três
- d.() Sim, quatro ou mais.
- e.() Não tem.

37. NA SUA CASA TEM VIDEOCASSETE OU DVD?

- a.() Sim.
- b.() Não tem.

38. DENTRO DE SUA CASA TEM BANHEIRO?

- a.() Sim, um.
- b.() Sim, dois.
- c.() Sim, três ou mais.
- d.() Não tem.

39. NA SUA CASA TEM QUARTOS PARA DORMIR?

- a.() Sim, um.
- b.() Sim, dois.
- c.() Sim, três ou mais.
- d.() Não tem.

40. NA SUA CASA TEM GELADEIRA?

- a.() Sim.
- b.() Não tem.

41. NA SUA CASA TEM FREEZER JUNTO A GELADEIRA?

- a.() Sim.
- b.() Não.
- c.() Não sei.

42. NA SUA CASA TEM FREEZER SEPARADO DA GELADEIRA?

- a.() Sim.
- b.() Não.
- c.() Não sei.

43. NA SUA CASA TEM MÁQUINA DE LAVAR ROUPA?

- a.() Sim.
- b.() Não tem.
- c.() Não sei.

44. NA SUA CASA TEM ASPIRADOR DE PÓ?

- a.() Sim.
- b.() Não tem.
- c.() Não sei.

45. NA SUA CASA TEM AUTOMÓVEL/CARRO?

- a.() Sim, um.
- b.() Sim, dois.
- c.() Sim, três ou mais.
- d.() Não tem.

46. NA SUA CASA TEM COMPUTADOR COM INTERNET?

- a.() Sim.
- b.() Não.
- c.() Não sei.

47. NA SUA CASA TEM COMPUTADOR SEM INTERNET?

- a. Sim. b. Não. c. Não sei.

48. ALÉM DOS LIVROS ESCOLARES, QUANTOS LIVROS HÁ EM SUA CASA?

- a. O bastante para encher uma prateleira (1 a 20 livros).
 b. O bastante para encher uma estante (21 a 100).
 c. O bastante para encher várias estantes (mais de 100 livros).
 d. Nenhum.

49. NA SUA CASA TRABALHA ALGUMA EMPREGADA DOMÉSTICA?

- a. Diarista (faxineira, etc.) uma ou duas vezes por semana.
 b. Uma, todos os dias.
 c. Duas ou mais, todos os dias.
 d. Não.

50. NA SUA CASA TEM TELEFONE FIXO?

- a. Sim. b. Não.

51. NA SUA CASA TEM TV A CABO, PARABÓLICA OU POR ASSINATURA?

- a. Sim. b. Não.

52. NA SUA CASA VOCÊ TEM:

- a. Jornal diário. sim não
 b. Revista de informação geral (VEJA, Isto É etc). sim não
 c. Dicionário. sim não
 d. Livros (romance, ficção, etc). sim não
 e. Livros educativos, enciclopédia. sim não

53. ALÉM DE VOCÊ, QUANTAS PESSOAS MORAM EM SUA CASA?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 ou mais
a. <input type="checkbox"/>	b. <input type="checkbox"/>	c. <input type="checkbox"/>	d. <input type="checkbox"/>	e. <input type="checkbox"/>	f. <input type="checkbox"/>	g. <input type="checkbox"/>	h. <input type="checkbox"/>	i. <input type="checkbox"/>	j. <input type="checkbox"/>	k. <input type="checkbox"/>

54. QUAL É A RENDA FAMILIAR DE SEU DOMICÍLIO, OU SEJA, A SOMA DOS SALÁRIOS DOS QUE TRABALHAM E MORAM NA SUA CASA?

- a. até R\$850,00.
 b. de R\$851,00 a R\$1.275,00.
 c. de R\$1.276,00 a R\$2.125,00.
 d. de R\$2.126,00 a R\$4.250,00.
 e. mais de R\$4.250,00.
 f. não sabe / não quer responder.

55. VOCÊ MORA COM SUA MÃE?

- a. Sim.
 b. Não.
 c. Não. Moro com outra mulher responsável por mim.

56. QUAL É A FAIXA DE IDADE DA MÃE (OU RESPONSÁVEL)?

- a. 16 a 24 anos.
 b. 25 a 34 anos.
 c. 35 a 44 anos

- d. () 45 a 59 anos.
- e. () 60 anos ou mais.
- f. () Não sabe.

57. QUAL É A COR OU RAÇA DA MÃE (OU RESPONSÁVEL)?

- a. () Branca.
- b. () Parda/mulata.
- c. () Preta.
- d. () Amarela/oriental.
- e. () Indígena.
- f. () Não sabe

58. SUA MÃE SABE LER E ESCREVER?

- a. () Sim.
- b. () Não.
- c. () Não sei.

59. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE ESTUDOU?

- a. () Nunca estudou.
- b. () Não completou a 4a série (antigo primário).
- c. () Completou a 4a série (antigo primário).
- d. () Não completou a 8a série (antigo ginásio).
- e. () Completou a 8a série (antigo ginásio).
- f. () Não completou o Ensino Médio (antigo 2o grau)
- g. () Completou o Ensino Médio (antigo 2o grau).
- h. () Começou, mas não completou a Faculdade.
- i. () Completou a Faculdade.
- j. () Não sei.

60. MARQUE QUAL É A SITUAÇÃO DE TRABALHO DA MÃE (OU RESPONSÁVEL):

- a. () Empregada.
- b. () Autônoma (trabalha por conta própria fazendo serviços).
- c. () Dona de negócio próprio.
- d. () Trabalhadora temporária (trabalha quando é chamada por alguns dias ou meses).
- e. () Aposentada.
- f. () Desempregada.
- g. () Outra situação.

61. TIPO DE LUGAR ONDE A MÃE (OU RESPONSÁVEL) TRABALHA:

- a. () Indústria.
- b. () Comércio.
- c. () Prestação de serviços.
- d. () Órgãos da Administração Pública.
- e. () Empresas Estatais/Públicas.
- f. () Entidades beneficentes, filantrópicas, ONG.
- g. () Agricultura/pesca/pecuária.
- h. () Não sabe/não quer responder.
- i. () Não trabalha.

62. VOCÊ VÊ A SUA MÃE LENDO?

- a. Sim.
- b. Não.

63. VOCÊ MORA COM SEU PAI?

- a. Sim.
- b. Não.
- c. Não. Moro com outro homem responsável por mim.

64. QUAL É A FAIXA DE IDADE DO PAI (OU RESPONSÁVEL)?

- a. 16 a 24 anos.
- b. 25 a 34 anos.
- c. 35 a 44 anos
- d. 45 a 59 anos.
- e. 60 anos ou mais.
- f. Não sabe.

65. QUAL É A COR OU RAÇA DO PAI (OU RESPONSÁVEL)?

- a. Branca.
- b. Parda/mulata.
- c. Preta.
- d. Amarela/oriental.
- e. Indígena.
- f. Não sabe

66. SEU PAI SABE LER E ESCREVER?

- a. Sim.
- b. Não.
- c. Não sei.

67. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI ESTUDOU?

- a. Nunca estudou.
- b. Não completou a 4ª série (antigo primário).
- c. Completou a 4ª série (antigo primário).
- d. Não completou a 8ª série (antigo ginásio).
- e. Completou a 8ª série (antigo ginásio).
- f. Não completou o Ensino Médio (antigo 2º grau)
- g. Completou o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- h. Começou, mas não completou a Faculdade.
- i. Completou a Faculdade.
- j. Não sei.

68. MARQUE QUAL É A SITUAÇÃO DE TRABALHO DO PAI (OU RESPONSÁVEL):

- a. Empregada.
- b. Autônoma (trabalha por conta própria fazendo serviços).
- c. Dona de negócio próprio.
- d. Trabalhadora temporária (trabalha quando é chamada por alguns dias ou meses).
- e. Aposentada.
- f. Desempregada.

g. () Outra situação.

69. TIPO DE LUGAR ONDE O PAI (OU RESPONSÁVEL) TRABALHA:

- a. () Indústria.
- b. () Comércio.
- c. () Prestação de serviços.
- d. () Órgãos da Administração Pública.
- f. () Entidades beneficentes, filantrópicas, ONG.
- g. () Agricultura/pesca/pecuária.
- h. () Não sabe/não quer responder.
- i. () Não trabalha.

70. VOCÊ VÊ SEU PAI LENDO?

- a. () Sim.
- b. () Não.

71. QUEM É A PESSOA QUE ACOMPANHA MAIS DE PERTO SUA VIDA ESCOLAR? (MARQUE APENAS UMA ALTERNATIVA.)

- a. () Minha mãe.
- b. () Outra mulher da minha família.
- c. () Meu pai.
- d. () Outro homem da minha família.
- e. () Empregada.
- f. () Ninguém.

72. ATÉ QUE SÉRIE A PESSOA INDICADA ACIMA ESTUDOU?

- a. () Nunca estudou.
- b. () Não completou a 4a série (antigo primário).
- c. () Completou a 4a série (antigo primário).
- d. () Não completou a 8a série (antigo ginásio).
- e. () Completou a 8a série (antigo ginásio).
- f. () Não completou o Ensino Médio (antigo 2o grau)
- g. () Completou o Ensino Médio (antigo 2o grau).
- h. () Começou, mas não completou a Faculdade.
- i. () Completou a Faculdade.
- j. () Não sei.

73. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS ALMOÇAM OU JANTAM COM VOCÊ?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

74. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS OUVEM MÚSICA COM VOCÊ?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

75. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM SOBRE LIVROS COM VOCÊ?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.
ou quase nunca.

76. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM SOBRE FILMES COM VOCÊ?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

77. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM SOBRE PROGRAMAS DE TV COM VOCÊ?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

78. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM COM SEUS AMIGOS?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

79. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM SOBRE O QUE ACONTECE NA ESCOLA COM VOCÊ?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

80. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS AJUDAM VOCÊ A FAZER A LIÇÃO DE CASA?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

81. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS COBRAM SE VOCÊ FEZ A LIÇÃO DE CASA?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

82. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS FALAM PARA VOCÊ NÃO FALTAR À ESCOLA?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

83. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS FALAM PARA VOCÊ TIRAR BOAS NOTAS?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

84. SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS VÃO À REUNIÃO DE PAIS NA ESCOLA?

- a. () Sempre ou quase sempre.
- b. () De vez em quando.
- c. () Nunca ou quase nunca.

APÊNDICE C – Questionário dos Pais

Questionário dos Pais**Aluno 01**

1. QUEM É O PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR DO(A) ALUNO(A)?

- a.() A mãe. d.() Outro homem da família.
b.() Outra mulher da família. e.() Empregada.
c.() O pai. f.() Ninguém.

2. QUAL É A FAIXA DE IDADE DA PESSOA ACIMA INDICADA?

- a.() 16 a 24 anos. d.() 45 a 59 anos.
b.() 25 a 34 anos. e.() 60 anos ou mais.
c.() 35 a 44 anos f.() Não sabe responder.

3. QUAL É A COR OU RAÇA DA PESSOA ACIMA INDICADA?

- a.() Branca. d.() Amarela/oriental.
b.() Parda/mulata. e.() Indígena.
c.() Preta. f.() Não sabe responder.

4. A PESSOA ACIMA INDICADA SABE LER E ESCREVER?

- a.() Sim.
b.() Não.
c.() Não sabe responder.

5. ATÉ QUE SÉRIE A PESSOA ACIMA INDICADA ESTUDOU?

- a.() Nunca estudou.
b.() Não completou a 4a série (antigo primário).
c.() Completou a 4a série (antigo primário).
d.() Não completou a 8a série (antigo ginásio).
e.() Completou a 8a série (antigo ginásio).
f.() Não completou o Ensino Médio (antigo 2o grau)
g.() Completou o Ensino Médio (antigo 2o grau).
h.() Começou, mas não completou a Faculdade.
i.() Completou a Faculdade.
j.() Não sabe responder.

6. MARQUE QUAL É A SITUAÇÃO DE TRABALHO DA PESSOA ACIMA INDICADA:

- a.() Empregada.
b.() Autônoma (trabalha por conta própria fazendo serviços).
c.() Dona de negócio próprio.
d.() Trabalhadora temporária (trabalha quando é chamada por alguns dias ou meses).
e.() Aposentada.
f.() Desempregada.
g.() Outra situação.

7. TIPO DE LUGAR ONDE A PESSOA ACIMA INDICADA TRABALHA:

- a. () Indústria.
- b. () Comércio.
- c. () Prestação de serviços.
- d. () Órgãos da Administração Pública.
- e. () Empresas Estatais/Públicas.
- f. () Entidades beneficentes, filantrópicas, ONG.
- g. () Agricultura/pesca/pecuária.
- h. () Não sabe/não quer responder.
- i. () Não trabalha.

8. A PESSOA ACIMA INDICADA TEM O HÁBITO DE LER?

- a. () Sim.
- b. () Não.
- c. () Não sabe responder.

A PESSOA INDICADA NA PRIMEIRA QUESTÃO DEVE RESPONDER ESSAS PERGUNTAS:

9. SEU(SUA) FILHO(A) FALTA MUITO ÀS AULAS?

- a. () Sim.
- b. () Não.

10. QUANDO SEU(SUA) FILHO(A) FALTA ÀS AULAS, QUAL É O PRINCIPAL MOTIVO?

- a. () Quando está doente.
- b. () Quando alguém da família está doente.
- c. () Quando chove muito.
- d. () Quando não está com vontade de ir à escola.
- e. () Quando não tem ninguém para levá-lo à escola.
- f. () Outros motivos.
- g. () Ele(a) não falta às aulas.

11. A ESCOLA DÁ LIÇÃO PARA SEU(SUA) FILHO(A) FAZER EM CASA?

- a. () Sim, sempre, todo dia ou quase todo dia.
- b. () Sim, algumas vezes, de vez em quando.
- c. () Sim, mas é muito pouco, quase nunca.
- d. () Não, nunca há lição para fazer em casa.
- e. () Não sabe.

12. SEU(SUA) FILHO(A) ESTUDA EM CASA?

- a. () Sim, sempre.
- b. () Sim, mas só quando há prova ou exame.
- c. () Quase nunca.
- d. () Não.

13. SEU(SUA) FILHO(A) GOSTA DE LER?

- a. () Sim.
- b. () Não muito.
- c. () Não.

14. SEU(SUA) FILHO(A) USA A INTERNET:

- a. () Em casa.
- b. () Na escola.
- c. () Em outro lugar.
- d. () Não usa.

15. SEU(SUA) FILHO(A) COSTUMA IR AO CINEMA?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

16. SEU(SUA) FILHO(A) COSTUMA IR AO TEATRO?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

17. SEU(SUA) FILHO(A) COSTUMA IR A SHOWS DE MÚSICA?

- a. Sempre ou quase sempre.
- b. De vez em quando.
- c. Nunca ou quase nunca.

18. POR FAVOR, LEIA AS FRASES ABAIXO E PARA CADA UMA DIGA SE CONCORDA OU DISCORDA:

<i>(Marque apenas uma resposta para cada item)</i>	Concordo	Discordo	Não sei
18.1. Meu(Minha) filho(a) faz a lição de casa sempre na frente da televisão.			
18.2. Meu(Minha) filho(a) faz a lição de casa assim que chega da escola.			
18.3. Meu(Minha) filho(a) tem uma mesa para estudar e fazer lição.			
18.4. Meu(Minha) filho(a) faz a lição de casa em cima da hora de ir para a escola.			

19. DE QUAIS ATIVIDADES DA ESCOLA VOCÊ, OU OUTRO RESPONSÁVEL, PARTICIPOU NESTE ANO? (MARQUE MAIS DE UMA RESPOSTA, SE FOR O CASO)

- a. Reuniões de pais.
- b. Festas (por exemplo: Dia das Mães ou Festa Junina).
- c. Campeonatos esportivos.
- d. Passeios.
- e. Outras atividades.
- f. Nenhuma.

20. COMO VOCÊ, OU OUTRO RESPONSÁVEL, PARTICIPOU DA VIDA ESCOLAR DO(A) FILHO(A) NESTE ANO? (MARQUE MAIS DE UMA RESPOSTA, SE FOR O CASO)

- a. Indo às reuniões de pais.
- b. Conversando sobre a escola.
- c. Conversando com os professores.
- d. Acompanhando as tarefas de casa.
- e. De outras formas.
- f. Não participou.

21. LEIA AS FRASES ABAIXO E DIGA SE CONCORDA OU NÃO COM AS AFIRMAÇÕES. SE VOCÊ NÃO SOUBER AVALIAR ALGUM ITEM, POR FAVOR, ANOTE “NÃO SEI”.

<i>(Marque apenas uma resposta por frase)</i>	Concordo plenamente	Concordo em parte	Discordo	Não sei
21.1. Eu procuro informação da escola sobre o progresso do(a) meu(minha) filho(a).				
21.2. Eu sei o que os professores querem do(a) meu(minha) filho(a).				
21.3. Eu acho que a escola é um ótimo ambiente de estudo para os alunos.				
21.4. Eu entendo o que os deveres de casa do(a) meu(minha) filho (a) pedem.				
21.5. Eu ajudo meu(minha) filho(a) com os deveres de casa.				
21.6. Eu ajudo meu(minha) filho(a) a estudar em casa.				
21.7. Meu(minha) filho(a) está bem na escola.				
21.8. Meu(minha) filho se comporta bem na escola.				
21.9. Eu gostaria que meu(minha) filho(a) estudasse em outra escola.				
21.10. Meu(minha) filho(a) está seguro na escola.				
21.11. Meu(minha) filho(a) gosta da escola.				
21.12. Meu(minha) filho(a) gosta dos professores.				
21.13. Eu participo da vida escolar do(a) meu(minha) filho(a).				
21.14. Se eu pudesse pagar, meu(minha) filho(a) estudaria em uma escola particular.				
21.15. Eu costumo conversar com meu(minha) filho(a) sobre como foi o seu dia na escola.				
21.16. Eu incentivo meu(minha) filho(a) a ler.				
21.17. Eu costumo ler livros/histórias para meu(minha) filho(a).				
21.18. Eu olho os cadernos, livros e apostilas do(a) meu(minha) filho(a)				
21.19. Eu incentivo meu(minha) filho(a) a escrever.				

22. OS PAIS OU RESPONSÁVEIS ALMOÇAM OU JANTAM COM O(A) FILHO(A)?

- a.() Sempre ou quase sempre.
- b.() De vez em quando.
- c.() Nunca ou quase nunca.

23. OS PAIS OU RESPONSÁVEIS OUVEM MÚSICA COM O(A) FILHO(A)?

- a.() Sempre ou quase sempre.
- b.() De vez em quando.
- c.() Nunca ou quase nunca.

24. OS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM SOBRE LIVROS COM O(A) FILHO(A)?

- a.() Sempre ou quase sempre.
- b.() De vez em quando.
- c.() Nunca ou quase nunca.

25. OS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM SOBRE FILMES COM O(A) FILHO(A)?

- a.() Sempre ou quase sempre.
- b.() De vez em quando.
- c.() Nunca ou quase nunca.

26. OS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM SOBRE PROGRAMAS DE TV COM O(A) FILHO(A)?

- a.() Sempre ou quase sempre.
- b.() De vez em quando.
- c.() Nunca ou quase nunca.

27. OS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM COM OS AMIGOS DO(A) FILHO(A)?

- a.() Sempre ou quase sempre.
- b.() De vez em quando.
- c.() Nunca ou quase nunca.

28. OS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM SOBRE O QUE ACONTECE NA ESCOLA COM O(A) FILHO(A)?

- a.() Sempre ou quase sempre.
- b.() De vez em quando.
- c.() Nunca ou quase nunca.

29. OS PAIS OU RESPONSÁVEIS AJUDAM O(A) FILHO(A) A FAZER A LIÇÃO DE CASA?

- a.() Sempre ou quase sempre.
- b.() De vez em quando.
- c.() Nunca ou quase nunca.

30. OS PAIS OU RESPONSÁVEIS COBRAM DO(A) FILHO(A) A REALIZAÇÃO DA LIÇÃO DE CASA?

- a.() Sempre ou quase sempre.
- b.() De vez em quando.
- c.() Nunca ou quase nunca.

31. QUAL É A RENDA FAMILIAR DE SEU DOMICÍLIO, OU SEJA, A SOMA DOS SALÁRIOS DOS QUE TRABALHAM E MORAM NA SUA CASA?

- a. até R\$850,00.
- b. de R\$851,00 a R\$1.275,00.
- c. de R\$1.276,00 a R\$2.125,00.
- d. de R\$2.126,00 a R\$4.250,00.
- e. mais de R\$4.250,00.
- f. não sabe / não quer responder.

APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista Semiestruturada com Coordenadora Pedagógica

Perguntas norteadoras


1. Como você avalia a participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos alunos do 7º ano A?
2. De que forma esses pais e/ou responsáveis acompanham o estudo dos filhos?
3. Você acredita que a participação da família faz diferença no desempenho acadêmico desses alunos?
4. O que a escola faz para envolver os pais e/ou responsáveis no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes?
5. Por que os pais participam da vida escolar dos filhos?
6. E por que não participam?

APÊNDICE E – Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os Alunos

Perguntas norteadoras

1. Como foi o seu dia de ontem? Faça um relato das suas atividades desde a hora que você acordou até a hora em que foi dormir.
2. Você gosta de estudar?
3. Você gosta de ler?
4. O que você leu este ano (2010)?
5. O que seus pais falam para você sobre a escola e os estudos?
6. O que você espera do seu futuro. Em que pretende se formar?

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)


<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 01

Quando olhamos, vimos um urubu-rei sulto pelo zoológico, ele parecia muito bravo, por isso eu sobi em um banco. O urubu saio voando em cima dos meus colegas, ele não podia voar muito alto porque ele tinha as azas cortadas.

Depois os homens do zoológico prenderam ele no cativado, nós continuamos o passeio pelo zoológico. Lá nós conhecemos; esquilo, onça, jacaré filhote, zebra, girafa, cobras até búfalos e muitos outros animais, nós fizemos o lanche e fomos nos despedir, nós gostamos muito de lá, fomos embora, e quando cheguei da escola fui pra casa correndo contar pra minha família o susto e o dia inesquecível.


APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 02

Um urubu-rei, nos ataca nos dando um enorme susto, derepente ele começa a subir na grade, e só não conseguiu porque no alto da serca tinha arame farpado e atrás deste tinha uma casinha e saiu um outro urubu-rei, e todos começaram a correr e a professora tropessou numa peda mas não caiu mas furou o sapato e veio o mosso do zoológico e falou que eles são arriscos mesmo e deu a hora do lanche e nós fomos comer e eu comi quase tudo e depois fomos ver mais alguns animais e depois de 5 horas nós vouta-mos para a escola e eu fiz esta bela redação.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 03

... urubu-rei ele era muito feio e grande eu e meus colegas quase caímos para trás quando vimos aquilo.


Um moço falou:

- Não precisa ficar com medo ele não é bravo criasas nós domesticamos. a professora falou brincando vamos levar ele com a gente.

Jorge falou:

- Não professora por favor. Depois fomos ver as girafas elas eram muito grande pescoços enormes o pescoço passava de um (?). depois fomos ver as cobras tenha jiboia, surucucu etc. tenho também crocodilos enormes dentes muito grandes e pavão com penas muito lindas.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 04

Vimos uma ave muito feia, a professora disse:

- Essa ave e apenas um urubu inofensivo. Então qontinuamos a andar e vimos leão, cobra papagaio, etc


- Aquela ave era muito assustadora disse meu amigo. – Concordo com você eu disse.

E ficamos pensando o que aquela ave maluca podia fazer. Uns dizia que ela comia insetos outros dizia que comia gente, então disse a professora. – Ele come carniça! Ééééca disse nós, justo carniça que é fedida!

Então voltamos para o ônibus. A professora explicou a nós que ele era inofensivo ele não mata ninguém e não ataca ninguém, apenas come carniça.

Quando anoiteceu e eu fui dormir um urubu apareceu na minha janela. Quase que eu grito socorro; mas eu lembrei a história da professora, então dormir sossegado!

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--


Aluno 05

Eu vi um urubu-rei levei um susto eu tinha achado que era uma galinha mas a minha prof falou que era um urubu-rei fiquei olhando e fui ver os leões avia 4 leões dois machos e duas fêmeas um dos machos deu um berro que eu fiquei com medo e em seguinte fomos ver os macacos eles aprontam tanto.

Fomos ver os elefantes são grande e gordos tem uma enorme tromba e um rabo pequeno.

Paramos para comer e depois fomos ver os ursos pandas são pretos e brancos fomos ver as girafas são enormes emagino elas bebendo água emcurvando aquelas cabeças e andando tomei outro susto vi os tigres com aqueles dentões e depois vimos todos os bichos e fomos embora.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)


<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 06

O jorge ele susto o urubu-rei ele tirava muita foto do urubu-rei que eles ia estudar a professora falou gente tire foto e escreve os que ele come como ele vive no zoológico e o jorge marcou tudo, tudo que eles que tinha para marcar e o jorge perguntou o professora se-pode pesquisa com a que (?) do urubu-rei e a professora techo mais setira nota 10 pode e o jorge falou se-pode pesquisar você. – A moça malou que pode.

Depuis de pesquisar eles foro ver outros bichos e no menho do caminho eles viro o elefante, e macaco, girafa e etc... E detro do ônibus a professora falou se foi legar. – Ele falou que foi legal e ele gostarão do paseio.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 07

Vimos um animal que parece um urubu só que um pouco diferente e o animal chamava Urubu-rei todos acharam ele um animal muito feio mas ninguém conseguia parar de olhar para ele as meninas começaram a gritar quando olharam, quando iamos em outra jaula o meu amigo chamado Lucas se perdeu do resto do grupo de tanto ficar olhando para o bicho.

Depois de um minuto a Laura perguntou assim para a professora

- Professora cade o Lucas?

A professora respondeu assim:


- Não sei, sera que ele se perdeu?

Disse a professora, e o Maucom disse:

- Eu acho que ele ficou vendo o Urubu.

Então eles voltaram para a jaula do Urubu-rei, quando chegaram o Lucas não estava mais então eles começaram a procurar e logo acharam na jaula do tigre e então fomos ver o resto dos bichos e então fomos embora.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 08

Era um passáro grande e a professora explicou que aquele bicho era o Urubu-rei.


Nós achamos ele feio, mas interessante. Depois nós fomos ver as girafas, elas são mesmo pescoçudas, vimos a leoa, o leão e os leãozinhos eles eram muitos bonitos, fomos ver o hipopótamo com a sua boca enorme.

Depois nós vimos um veado, eu gostei mais foi do macaco, ele não parava de pular, ele pulava de um lado, e do outro.

Em fim estava quase chegando a hora de ir embora, mas antes fomos fazer o lanche perto do pavão, eu fiquei imprecionada com as penas dele são bem bonitas.

Esse dia foi inesquecível eu nunca vou me esquecer dele

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 09

Vi um Urubu-rei e tivemos um enorme susto, e logo começamos a olhar para aquele pássaro.

Ele começou a se bater atrás das aquelas grades e logo nos deu medo, principalmente aqueles olhos esbugalados.

Ele chegava na altura de uma criança de mais ou menos 1 metro e 40.

E logos começamos a andar mais e paramos para ver um último animal até uma para para o lanche.


Logo depois do lanche, vimos um tucano com aquele seu bico enorme de grande.

Vimos outra ave linda um pavão com suas penas ao ar para seduzir a fêmea.

E a última parada só podia ser à arara-azul, a ave que está em extinção.

E o dia se vai e nós também.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 10

Eu e meus amigos tínhamos visto um passaro horroroso e chamamos a professora para ver aquele bicho e falar o que era ela falou que era um urubu-rei e nós ficamos olhando ele e a professora nos chamou para ver outros bichos.


Nós vivos girafas, elefantes, hipopótamos e mais um monte de bichos.

O meu amigo pediu pra professora se ele podia ir no banheiro e ela deixou e depois estava na hora do lanche e nós fomos lanchar nós lanchamos fomos ver os pavão nós vimos todos eles e daí foram ver cobras tinha sucuri, jiboia, serpente e das cobras grandes.

Nós fomos ver os leões tinha um leão grande lá e era um macho tinha filhotes de leão eu passei a mão em um deles e fui ver mais outros animais

E estava na hora de ir embora nós fomos e agora eu estou escrevem a historia.


APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 11

Um urubu-rei ficamos enprecionados com o tamanho da ave, depois fomos ver os Elefantes um animal grande e assustador, fomos ver as girafas toda dezengonsada , vimos muitos outros animais alguns mais entereçantes ou igual um gigantes mais não deichamos de ver o animais aquaticos eu brinquei com a foca, foi muito entereçante, fomos ver o Jacaré quando a professora chega ela leva um super susto com o tamanho do Jacaré voutamos para escola tomamos lanche e fomos em borra.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 12

Nós vimos um urubu-rei ele era muito grande e todo mundo da sala começou a observar o bicho bem de perto.

E depois começamos a ir ver outros bicho, de repente vimos um bicho que está emtrando em extinção o lindo mico-leão-dourado.


Fomos andando e vimos dois lindos papagaio em cima do tronco de uma árvore.

E no final do passeio quando nós ouvimos o barulho bem parecido com o de um elefante.

Quando nós chegamos perto vimos uma elefanta com os seus três filhotes.

E aí todo mundo entrou dentro do ônibus e todo mundo voltou embora feliz.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 13

Vimos um Urubu-rei nossa que susto que eu e meus amigos levamos.

O moço falou assim pra gente:

- Vocês tem medo do Urubu-rei?

Agente respondeu:

- Não é que agente nunca tinha visto um desses. O home respondeu:


- Há.

Então agente fomos lanchar porque a professora chamou.

lanchamos brincamos um pouquinho e fomos embora.

Eu adorei eu queria ir de novo nesse zoologico.


APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 14

Mas o bicho que asustamos não era tão feio assim era só um urubu-rei. e ele era muito bonito e vimo jacaré hipopotamo girafa tinha áte um filhotinho de onça pintada e outra de onça parda tinha tucano e arara azul nós vimos o domador, domesticano um leão é muito legal do também o homem tem as roupas apropriadas causo o leão ataca ele e vivia algumas cabras e vimos todos os tipos de bicho que você pensa.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)


<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 15

Quando viram o enorme urubu-rei lá no zoológico e ficaram muito assustado caso do urubu. E derrepente o Jorge chegou perto da grade para ver mais de perto e quando o urubu-rei comensou a bicar a mão dele e ele fica gritando Socorro! Socorro! E os colegas dele comensam a cair na gargalhada quando viram o urubu, bicando a mão do Jorge. E depois que a professora foi tirar o Jorge de perto do urubu-rei e a professora fala para Jorge: Não chega perto dele Jorge porque ele bica a mão das pessoas, vocês viram criança o que é chegar perto dos bichos que são bravo. E depois Jorge e seus colegas foram ver a girafa para dar a comida para elas e depois foram ver o grande chinpanze no zoológico e depois eles foram embora para escola e a sim termina a historia.

“Fim!”

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 16

Nós vimos um bicho estranho, resouvi perguntar para minha professora Marcia:

- Professora que bicho é esse?

Minha professora falou, que era o orubu-rei.

Depois de admirar o orubu-rei fomos ver as cobras.

Minha amiga Karol ficou com medo.

Mas pra que ter medo né, sendo que ela não escapa de lá né.

Mas mesmo eu falando isso ela ficou com medo.

Depois fomos ver os elefantes. Eles eram muito e muito grande.

Eu fiquei admirada com a girafa!

Tão grande que é o pescoço dela né, e o ipopotamo muito legal.


Depois fomos comer o lanche Quando vimos os macacos que engracado.

Ela estava ganhando um lindo macaquinho.

Depois de comer o honibus chegou. Subimos no honibus e fomos embora.

E agora estou fazendo o final da minha estoria que acaba por aqui.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)


<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 17

Eu vi um passaro lindo, a mulher do zoologico disse que era um urubu-rei. Eu nunca tinha visto um, e agora eu vi um de perto era bonito, forte, pena que a asa dele estava machucada. Eu queria ver ele voando. A moça do zoologico disse que o urubu-rei foi encontrado no meio da pista, porque a sua casa foi atacada por predadores. É logico que eu vi muitos outros animais, mas o urubu-rei é o melhor de todos.

Nunca esquecerei minha visita ao zoologico. E pensarei sempre nele, por ter visto o que fizeram com a casa dele, e quem fez isso na casa do urubu-rei, foi um humano, o urubu-rei morava numa árvore, e por isso ele machucou a asa, por ter caído dela quando um humano cortou-a.

APÊNDICE F – Produções textuais do Grupo I (redigidas em março de 2009)

<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>	<p>Sarah Ann Murrie</p>  <p>Urubu-re</p>
--	--

Aluno 18

Era um urubu-rei, ficamos muito enpresionados ele era muito grande e muito bonito, ele era tambem muito bravo agente não podia chegar perto dele porque si não ele avansava em todos nós, nós também vimos uma girafa ela também era muito grande o pescoço dela era enormi, eu nunca vi um bicho tão grande, ele pesava muitos quilo e era muito grande.

A gente também vimos um tigre e um leão eles tambem era muito bravo ele rosnava tam auto que o meu ouvido dormia, agente não podia dar comida era proibido.

Agente vimos varias ispeccies de animais mais o que eu mais gostei foi dos macacos eles tinham umonte de balanços para eles balansar, ele também vio uma cobra, ele assutou muito e ele quis ir em borá.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 01

Uma onça escapou de sua jaula e vinha em nossa direção, bem lentamente. A primeira a ver foi a aninha que logo contou a professora, não sabíamos o que fazer se a onça nos pegasse seria o fim. Todos estavam em estado de medo, quando eu tive uma ideia, disse que meu lanche tinha carne e que podíamos dar o banquete para ela, todos concordaram.

Ela já estava bem perto, pegamos o lanche e colocamos no chão, para quando ela chegasse comeria e matasse sua fome para que não comesse a gente. Ela chegou, mas nem quis saber do lanche e veio diretamente em minha direção, quando chegou até mim, não podia correr, se não ai ser pior, ai ela iria nos atacar, mas não, ela era manca, começou a se esfregar em mim, quando todos viram começaram a brincar com ela.

Já estava chegando a hora de ir embora, então chamamos o guardinha para prender ela em sua jaula, e assim ele fez. Depois pegamos o resto do lanche que ainda tínhamos, lanchamos e fomos em bora.

Ao chegar em casa contei a minha mãe que não acreditou, mas eu sei que esse dia eu nunca esquecerei, e contarei para meus filhos, meus netos e para quem quiser saber... Que dia magnífico.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 02

Um leão rugiu do nosso lado mas na jaula não fora, depois fomos ver o avestruz que é um animal com o pescoço gigante, também fomos ver os macaquinhos que são os mais bagunseiros dos animais e ai nos demos bananas para eles, depois fomos ver os tigres que são uma fera fiquei até com medo de ver dele pular a jaula e depois fomos voutar mas um leão escapou mas o domador estava junto mas todo mundo critava e o domador levou ele para a jaula e ai nós continuamos o caminho e nós pegamos o ônibus e voutamos para a escola.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 03

Era um Macaco chamado tom fora da jaula destruindo o Zoológico o dono do Zoológico ficou assustado com o Macaco.

As crianças ficaram assustadas que começaram a correr para dentro do onibus quando de repente o Macaco estava dentro do onibus um aluno se machucou e foi direto para o Hospital com um sangramento na perna muito forte os Medicos descobriram que ele tinha quebrado as duas pernas.

O Macaco tinha fugido Zoológico e foi pra cidade destruindo o que vem pela frente até que Jorge um aluno da Escola teve uma idéia formar uma rede grande para pegar o Macaco

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 04

Um rinoceronte escapou do Zoológico e atacou o ônibus.

O ônibus foi rolando rua abaixo todas as crianças saíram gravemente feridas o ônibus. Quebrou braço, perna, costela, o monitor do Zoológico disse:

- Calma! o rinoceronte só está tentando proteger seus filhotes.

Mas ele só falou isso depois de todo mundo do ônibus está feridos.

O rinoceronte foi mandado para a África por causa de sua maldade.

Então lá na África o rinoceronte foi atacado pelos canibais. Havia mais 102 canibais.

Com o ataque mataram o rinoceronte mas sobrou 13 canibais, o resto morreu tudo.

E assim foi essa terrível história.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 05

Tinha um leão rugindo e todos nós se assustamos o leão era muito grande e parecia que ele ia destruir a jaula.

Aí nós vimos os jacarés , peixes, macaco aí tinha macaco solto bagunsando tudo mas pegaram uma arma e atiraram nele um dardo e ele ficou cansado e caiu pegaram ele colocaram na jaula e não demorou muito o macaco tava pulando de arvore em arvore.

Depois fomos comer depois voltamos olhamos os bichos e voltamos.

Chegando em casa a primeira coisa que fiz foi falar pra minha mãe falei do macaco pra ela falei do susto que nós levamos ela falou que se pudesse ela ia junto.

Tomei banho e chegou meu pai falei pra ele e minha irmã eles acharam muito legal.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 06

Uma cobra saiu da caiola todos saiu correndo a de eu que so homem saiu correndo de uma cobra. Mai a cobra saiu so para pega um rato todo mundo se a susto.

Depois pegaram a cobra e nois saiu para quatinua o passeio no zoológico. tepois fomo no parque que tem a li do lado do zoológico. era hora de lancha a professora feis um piquenique com todos os lanche.

A professora chamo para ônibus para impora a professora gosto do comtando (comportamento) de todos nois.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 07

Os pássaros avião somido e então todos ficaram triste porque eles eram pássaros raros então começarão a procurar eles dentro do zoo.

Procuramos em todos os lugares e não achamos em tão paramos para comer todos quase nem comeram porque ficaram olhando para as árvores para ver se eles estavam lá, depois fomos ver outros animais mas não tinha mas muita graça e ninguém tirava os olhos das árvores na hora de ir embora todos ficaram muchos porque não acharam os pássaros.

O caminho para saída passava pela jaula dos pássaros até que um garoto parou na frente da jaula até que ele disse:

- Pessual vem aqui acho que vi algo.

Todos voltaram correndo e derrepente os pássaros saíram de uma casinha dentro da jaula e foi uma alegria só dai todos voutaram felizes.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 08

Estava-mos olhando um avestruz, quando olhamos pensamos que o avestruz estava sem cabeça, então pensamos em cutucar a grande com um graveto. Nos mexíamos, mas o avestruz não respondia, então nos decidimos dar uma volta, nos tinha-mos achado uma ponte e atravessamos ela e voltamos. Achamos varios bichos, macacos, felinos, repteis, animais bem grande.

Nessa hora tinhamos até esquecido do avestrus sem cabeça, nos passearam tanto que nós achamos varias plantas com as plaquinhas indicando o nome delas, pensamos que tinha-mos perdido mas depois achamos o tal avestruz sem cabeça e decidimos cutucar de novo, e ficamos, cutucando, mas nos mexemos tanto tanto que ficamos com dor nos braços.

Ao nosso lado tinha um lago bem grande, mas nos pensamos que não tinha nenhum animal, mas quando olhamos percebemos que tinham patinhos brincando, e ficamos olhando eles brincarem, até que o avestruz do nada, ficou batendo as patas e fazendo um som bem estranho, e saimos correndo gritando, nem sabiamos pra onde estavamos indo até que achamos a professora e ficamos com ela até a hora do lanche, e até ir embora.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 09

O que aconteceu um tucano fez xixi nele, depois esqueceu de tudo, mas logo em seguida lembrou do casal de araras azuis namorando.

Depois algo estranho aconteceu, o tucano falando com ele, o menino falou para todos mas eles davam risadas.

Continuando o passeio para a jaula do leão mas o menino a bater papo com o tucano.

Quando ele diz (tucano) “é você de camisa vermelha você pode me ajudar” “sim”. Vá para a floresta tem dois cativeiros “já tou indo”

O garoto chamou o Ibama que foi surpreendidos por só não ser pássaro mais sim todos os tipos de animais, elefante, girafa, tigres e etc.

Eles pegaram os animais e deixaram eles voltar para a floresta.

E como ficaram soltos ficaram muito felizes.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 10

... apareceu um homem correndo e dizendo que uma jacaré tinha escapado de sua jaula, os meus amigos não acreditaram e continuaram vendo os pássaros, eu estava com muito medo daquele jacaré aparecer e fui perto da professora, nós vimos hipopótamos, pavão, águia, cobras, elefantes, leões, tigres, os filhotes dos tigres, e eu continuava com muito medo mas não falei para os meus amigos, pra eles não darem risada de mim.

Quando, de repente, eu olhei pra um mato que tinha perto de nós e ele mexeu tão rápido que eu assustei. Nós estávamos com muita fome e fomos comer lanche, quando eu terminei de comer eu resolvi, passear um pouco lá por perto, na hora que eu olhei pro chão tive um enorme susto, o jacaré que o homem falou que tinha saído jaula estava passando na minha frente eu fiquei queto pra ele não me morde e na hora que ele passou eu fui correndo chamar os guardas do zoológico ele foram correndo ver e conseguiram capturar o jacaré e eu continuava muito assustado, quando chegou a hora de ir embora os guardas foram lá pra me agradecer, e agora eu estou contando o susto que eu levei quando o homem passou falando que o jacaré tinha saído da jaula.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 11

O gramado estava auto, e começou a se mexer sozinho mais por sorte era so uma pequena Paca que havia se escapado de seu sercado pequeno.

Após pouco tempo, já tínhamos pássado por todos animais do zoológico, então a professora levou a gente para uma pequena praça que avia dentro do zoológico, para nós tomarmos o lanche, mais e claro que lá tinha mesas e bancos. Antes de terminarmos de tomar o lanche a professora já passou as regras para o outro passeio que iriamos fazer após o lanche.

Após terminarmos o lanche. Novamente a professora Marcia reuniu a turma e foi acomodando no onibus. Todos estavamos muito ansiosos pelo novo passeio no lago.

Ao chegar lá a professora repassou todas as regras, e em fila fomos entrando num pequeno parque, ao sairmos de lá fomos prara um quartinho que avia dois homens que iriam, entregar os sauva vidas para a gente. Nós vimos varias pessoas andando de barco-garça, a professora então perguntou para os homens se podiamos andar também, e com toda a gentileza deles, eles disseram que sim.

Todos nois andamos de barco garça e fomos devouta para a escola. Quando chegamos nossos pais estavam nós esperando para voutarmos para casa.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 12

Vimos um enorme hipopótamo gigante dentro de um pequeno lago ele era muito gordo pesava mais de trecentos quilos.

Ele tinha uma boca enorme que cabia mais de quatro pessoas.

Ele era muito mais muito gordo mais so comia novicentas gramas por dia era muito pouco para ser gordo daquele jeito.

Depois fomos ver outros bichos levamos mais um susto quanto fomos ver vimos um tigre muito grande que era muito bravo.

Quando chegamos na frente da jaula dele ele deu uma rosnada ele era muito bravo.

O homem que estava lá disse para todos sair dela e por fim entramos no ônibus e vinhamos em borá.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 13

Nos encontramos uma grande cobra e não era uma cobra qualquer era uma giboia e eles começaram a correr, mas a cobra ia atrás.

Estava chegando a hora de comer e eles não conseguiam correr por causa da cobra.

E então a professora estava preocupada e foi nos procurar nervosa mas eles não conseguiam nem se mexer e nem gritar por que a cobra ficava circulando neles.

A professora Ana Lúcia foi gritando e correndo com os outros alunos e eles nem gritava por causa da cobra.

E a cobra cada ves mais subia neles e eles lá com medo mas até que a professora achou ai ela começou a gritar socorro e as crianças também.

Mas até que um homem do zoologico e pegou a cobra pelo braço e ele falou que a cobra só queria brincar com eles e então eles passaram a mão na cobra e até pegaram.

Nossa que susto se subecemos agente não teria ficado com tanto medo.

A eu adorei esse passeio eu gostaria de ir de novo é muito legal mesmo.

Mas depois disso a gente fomos comer de novo eu meus amigos e a professora Ana Lucia lá dentro do honibus.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 14

Um hipotamo tinha saído porque a sua jalla estava fraca e ele escapou e atropelou 5 criancaas e foram pra Utei uma morre.

Todos ficaram comedo e o passeio foi um desastre e todos ficou com muito medo.

E fecharam o izoologico.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 15

Olhando para aquela enorme cobra que andava no quadro quando o Jorge colocava os olhos no vidro só para ver de mais perto quando ela da um enorme susto nele todo mundo sai correndo de lá só para não ver o que ela fez. Então andando pelo zoológico só de olhar naquelas cobras ele já ficava mais assustado por olhar nas mais enormes cobras que andava no chão, no quadro, etc.

Mais de tanto andar e ficar olhando para as maravilhas cobra come-se diz o dono do zoológico mais toda vez que a gente vem aqui eu que sempre levo um susto bem grande e daquelas ainda.

Mais dá prosima vês eu não vou levar um susto a não vai não em pode apostar.

Eu vou ficar de olhos enorme e bem arregalado.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 16

Nós vimos um leão ele era enorme e queria nos comer, saímos correndo na hora, so que esse leão era diferente dos outros, Ele falava e quando andava a Terra tremia de tam pessado e grande que ele era.

E nós corremos, corremos tanto que derrepente um menino fez chichi nas causas e até o leão deu risada.

O leão virou nosso amigo. Mas derrepente apareceu uma cobra deslizando no chão na baba do leão. Mas ela conseguiu escapar e ela falou para mim e os meus colegas subir nas costas dele, e saímos corrento. a cobra passou por baicho do leão e o leão babou no corpo dela. Ela disse que nojo, você é porco todos demos risadas e no fim todos ficamos amogos. E esse passeio foi o melhor de todos.

Quando eu conto para meus pais eles não acreditam em mim pensam que é mentira.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 17

Vimos os leões chegando ao zoológico, tomamos um susto porque os leões começaram a rugir, mas a parte mais interessante foi quando vimos os leões sendo alimentados, eles só comem carne, e os homens que os alimentam entram lá dentro para fazer isso, mas também os leões ficam trancados em outra parte do zoológico. Mas não fiquem preocupados não, porque os homens tem experiência para fazer isso, se não eles não entrariam lá, depois fomos tomar lanche e voltamos para a escola.

E a parte que eu mais gostei do passeio foi a de ver os leões, e de estar aqui escrevendo este texto para que todos saibam minha experiência de ir a zoológico.

APÊNDICE G – Produções textuais do Grupo II (redigidas em março de 2010)

Proposta de redação para o 7º ano do Ensino Fundamental	
<p>Ficou combinado que, no retorno, cada aluno iria escrever um relato, contando suas impressões sobre o passeio.</p> <p>Os textos dos alunos de uma classe seriam lidos pelos alunos de outra, para que todos soubessem como foi o passeio da escola.</p> <p>Jorge começou a escrever o seu texto, mas parou, porque não se lembrava direito do que aconteceu naquele dia. Leia o que ele já escreveu e continue o texto, usando a sua imaginação.</p>	<p>O susto</p> <p>Às sete da manhã, eu e meus amigos já estávamos na escola. O dia estava lindo. A professora Márcia reuniu a turma e foi acomodando no ônibus. Nós estávamos alegres e ansiosos por causa do passeio.</p> <p>Antes de o ônibus sair, a professora passou as recomendações sobre comportamento, cuidados, uso de banheiro e hora do lanche. Chegando ao zoológico, ficamos bem animados com todo aquele espaço. Caminhávamos para observar os pássaros quando, de repente, tivemos um enorme susto...</p>

Aluno 18

... em uma jaula um enorme leão, ele estava rugindo e querendo sair da jaula para catar nos, nos estávamos muito assustado, em nos saimo correndo, lá de longe nos ouvimos o rugido dele, e nos saimos para ver outros bichos. Nos também vimos os macacos, as jirafas e um monte de bicho bonito e muito espertos, ele tinha uma pele muito bionita e bem cuidada, o tucano tinha um bico bem natural e muito lindo, nos fomos ver também os renocerontes, eles estavam nadando, nos chamamos eles mas eles não quiseram vir, nos deichamos, ele vrincar, fomos ver os elefantes, nos vimos uma das mães dos seu filhote, ele é lindo quando acaba de nascer, nos também fomos ver os ipopotamos, o moço que cuidava deles estava dando comida, eles erão manco o homem até deichou nos dar comida pra eles eles comerão nas nossas mãos e na hora da vouta nos vimos outro leão ele era ainda maior, o moço também estava dando comida para ele, o moço tinha que jogar para ele um pedaço de osso de boi, ele comeu e foi dormir.

Chegando na escola nos ficamos comentando sobre os animais , e achamos muito legal um passeio ate o zoológico.

APÊNDICE H – Síntese descritiva da ação tutorial

Data: **02/09/2010**

Horário: **10h15**

Alunos acompanhados:

01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 12, 14, 18

Atividades realizadas:

Entrevista individual com os alunos.

Avaliação:

Satisfatório

Data: **03/09/2010**

Horário: **8h30**

Alunos acompanhados:

10, 11, 13, 16, 17

Atividades realizadas:

Continuação da entrevista individual com os alunos.

Avaliação:

Satisfatório.

Apenas o Aluno 15 não quis ser entrevistado, sendo respeitado em sua decisão.

APÊNDICE H – Síntese descritiva da ação tutorial

Data: **06/09/2010**

Horário: **13h30**

Alunos acompanhados:

Todos

Atividades realizadas:

Visita à biblioteca da escola.

Retirada de livros.

Avaliação:

Satisfatório.

Todos emprestaram livros, escolhidos de acordo com a área de interesse.

Data: **15/09/2010**

Horário: **13h30**

Alunos acompanhados:

Todos

Atividades realizadas:

Conversa com os alunos para saber se estavam lendo os livros emprestados na semana anterior.

Avaliação:

Satisfatório.

Apenas dois alunos manifestaram desejo de trocar o livro, mas um deles (Aluno 14) resolveu continuar a mesma obra.

APÊNDICE H – Síntese descritiva da ação tutorial

Data: **22/09/2010**

Horário: **13h30**

Alunos acompanhados:

02, 04, 06, 14 (individualmente)

Atividades realizadas:

Conversa sobre as leituras em andamento.

Observação do material escolar.

Diálogo sobre os processos de ensino e aprendizagem (o que estavam aprendendo nas aulas).

Avaliação:

Satisfatório, embora os alunos ainda manifestem certa inibição.

Data: **29/09/2010**

Horário: **8h30**

Alunos acompanhados:

Todos

01, 03, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18 (em grupo)

02, 04, 06, 14 (individualmente)

Atividades realizadas:

Conversa sobre as leituras em andamento.

Empréstimo de outros livros.

Observação do material escolar.

Avaliação:

Satisfatório.

O tempo é curto para atender muitos alunos. O ideal é que esse número seja reduzido para maior eficácia da ação.

APÊNDICE H – Síntese descritiva da ação tutorial

Data: **06/10/2010**

Horário: **13h30**

Alunos acompanhados:

02, 04, 06, 14 (individualmente)

Atividades realizadas:

**Análise do rendimento escolar.
Reflexão sobre o boletim.**

Avaliação:

Satisfatório.

Os alunos demonstraram interesse pela atividade.

Data: **13/10/2010**

Horário: **8h30**

Alunos acompanhados:

Todos

01, 03, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18 (em grupo)

02, 04, 06, 14 (individualmente)

Atividades realizadas:

**Análise do rendimento escolar.
Reflexão sobre o boletim.**

Avaliação:

Satisfatório.

APÊNDICE H – Síntese descritiva da ação tutorial

Data: **20/10/2010**

Horário: **13h30**

Alunos acompanhados:
02, 04, 06, 14 (individualmente)

Atividades realizadas:
Elaboração de gráficos sobre o boletim.

Avaliação:
Satisfatório.
Os alunos puderam visualizar melhor sua situação acadêmica.

Data: **27/10/2010**

Horário: **8h30**

Alunos acompanhados:
01, 03, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18 (em grupo)

Atividades realizadas:
Elaboração de gráficos sobre o boletim.

Avaliação:
Satisfatório.
O objetivo de despertá-los para a reflexão sobre a própria aprendizagem parece ter sido alcançado.

APÊNDICE H – Síntese descritiva da ação tutorial

Data: **03/11/2010**

Horário: **13h30**

Alunos acompanhados:

02, 04, 06, 14 (individualmente)

Atividades realizadas:

Estabelecimento de metas de desempenho.

Avaliação:

Satisfatório.

Os alunos entenderam o objetivo da ação e se propuseram algumas metas para o 4º bimestre.

Data: **10/11/2010**

Horário: **8h30**

Alunos acompanhados:

Todos

01, 03, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18 (em grupo)

02, 04, 06, 14 (individualmente)

Atividades realizadas:

Estabelecimento de metas de desempenho.

Conversa sobre os livros lidos.

Novos empréstimos de livros na biblioteca.

Avaliação:

Satisfatório.

Destaca-se novamente o número elevado de alunos para ser acompanhado, fator dificultador do processo.

APÊNDICE H – Síntese descritiva da ação tutorial

Data: **17/11/2010**

Horário: **13h30**

Alunos acompanhados:

02, 04, 06, 14 (individualmente)

Atividades realizadas:

Conversa sobre a semana na escola.

Troca de livros.

Comentário sobre as leituras.

Avaliação:

Satisfatório.

Data: **24/11/2010**

Horário: **8h30**

Alunos acompanhados:

Todos

01, 03, 05, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18 (em grupo)

02, 04, 06, 14 (individualmente)

Atividades realizadas:

Finalização da ação tutorial.

Autoavaliação dos alunos.

Avaliação:

Satisfatório.

O processo de tutoria deve prever o atendimento de um número reduzido de alunos sob pena de se tornar ineficaz.

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 01

Querido amigo, XXXXX

Hoje estou muito feliz, pois li um livro que se chama My Friend, do autor Mario José de Almeida. Nele conta uma história de dois amigos que brigam muito, igual a gente, muito legal!

A parte que eu mais gostei foi a que uns dos meninos sofre um acidente , quando eles estão de mau um do outro, assim o outro vai lá no hospital onde seu amigo está e pede desculpa. Eu me emocionei.

Bom Nei, espero que um de nós não tenha que sofrer um acidente para dar valor um no outro, né?

É isso que eu queria compartilhar com você, ve se você pega ele também lá na biblioteca, aposto que você vai gostar.

Abraços!

XXXXX.

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 02

Assis, 16 de novembro de 2010.

Olá XXXXX

Eu queria te contar sobre um livro maravilhoso que se chama “O pequeno príncipe” que conta a história de um pequeno príncipe.

Nela conta a história de um aviador que era bem experiente já em vôos e um belo dia ele precisou fazer um pouso forçado e ele estava no avião sozinho e ele pousou em um deserto e lá longe ele viu lá longe um menino.

Um tempo depois o menino chegou perto dele e o menino lhe pediu que desenhasse uma ovelha e o homem disse que a única coisa que ele sabia desenhar era cobra enrolada em um elefante e o homem disse que não tinha problema e ele desenhou uma ovelha, e o menino disse que ela estava muito velha desenhou outra e ele desenhou e ele fez e o menino foi desaparecendo bem rapidinho dizendo obrigado.

Saldade

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 03

Assis, 16 de novembro de 2010.

Olá querido XXXXX

Eu estou lendo um livro bem legal que se chama: o cão dos Baskerville ele é ótimo tem perseguição, mistério e muita investigação.

XXXXX o Sherlock Holmes é um investigador profissional tentando desvendar os casos mais difíceis eu vou te contar o que tem no livro uma garota estava andando pela rua quando um homem bêbado de carro e seus amigos sequestraram a menina só que eles não sabiam que esta menina era namorada do príncipe da Inglaterra e levaram a menina para uma casa mas a menina conseguiu fugir mas ela foi para um pantano atrás do capanga do rapaz atrás do capanga um cachorro com a boca soltando fogo o cachorro pegou o rapaz pra frente os dois mortos só ele com a garganta bagaçada.

E isto é um pouco do livro.

Um abraço de seu colega XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 04

Assis, 16 de novembro de 2010.

Olá amigo XXXXX (raha, rihi, tuque, tuque) eu estou lendo o livro do “Sherlock Homes O mistério do vale Boscombe e outras aventuras”.

Eu queria que um dia você pega-se um livro do Sherlock Homes, não precisa ser igual o meu não, pode ser o “Sherlock Homes, Estudo em vermelho”, “Sherlock Homes, o cão dos Baskerville, etc...”

O livro do Sherlock Homes que es estou lendo fala sobre um mistério do vale Boscombe e outras Aventuras de Sherlock Homes. Aposto que você vai gostar dos livros de Sherlock Homes.

Falou! Até mais

Ass: XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 05

Assis, 16 de novembro de 2010.

Olá XXXXX tudo bem?

Como vão as coisas?

Nossa sabe aquele livro do Sherlock Holmes um estudo em vermelho, mais eu não gostei muito porque eu achei que era o Sherlock que contava a historia mais é o dr. Watson mas eu não sei se é ele que conta, se você sober de alguma historia que o Sherlock conta fala pra mim ta bom.

Viu qualquer dia eu vou ai na sua casa, á eu quero outra carta com as resposta ta bom.

Á e da outras sugestões de livros de livros que você leu e gostou.

Abraços XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 06

Assis, 18 de novembro de 2010.

Oi XXXXX

Eu esto com saudade...

Eu não queria que você não fosse para São José do Preto esto com muita saudade, eu quero que você manda recato todo dia no meu orkt, e manda carta para mim e para as meninas.

E porque você não veio aqui para Assis visita nois na feriais, a nois esta cuidando da tabata como você mando nois faze mais é isso tenquesse nois não pode guarda você! Tchau

beijo abraço

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 07

Assis, 16 de novembro de 2010.

Querido XXXXX

Li um livro muito legal chamado Sherlock Holmes é O cão dos Baskerville e eu acho que você deve ler esse livro porque eu acho que você ia gostar dele então leia mesmo porque você me disse que gosta dos do Sherlock Holmes.

Pra você se interessar mais pelo livro vou contar sobre o livro ele começa com o Sherlock tomando café com seu amigo Watson e eles ficam tentando descobrir de onde o visitante ganhou uma bengala e outra hora eles ficaram sabendo que o Baskerville havia morrido e quem veio falar foi o neto Henry Baskerville e corria a lenda de que la existe um cachorro grande de olhos vermelhos e que solta fogo pela boca e eles suspeitaram que ele poderia ter sido morto pelo cão e então eles vão investigar sobre isso mas a historia não tem nada a ver com o cachorro mais não vou falar tudo se não não vai ter graça ler o livro.

Tchau e até mais XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 08

Assis, 16 de novembro de 2010

Oi XXXXX

Bem eu estou te escrevendo para lhe dizer sobre um livro que eu li. O nome do livro é O Muro de Marcio, mas o que eu quis escrever foi pela ilustração do livro que eu fiquei impressionada, o nome da ilustradora eu certamente esqueci. Mas ela é filha de uma prof^a. que já deu aula pra nós na 5^a série lembra da Mariluce, a nossa prof^a. de português do ano passado, então, eu fiquei abismada com o trabalho dela.

E o que eu gostei do serviço dela também é que o desenho, a ilustração dela foi simples, mas de forma bonita, delicada.

O livro também é bem impressionante, para quem leu e “estudou” o livro vê que ele tem uma moral no final, e uma das partes do livro que eu mais gostei foi a hora que a velhinha fura o dedo no espinho tentando roubar a mexerica e outras partes também.

Beijos e abraços

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 09

Assis, 16 de novembro de 2010

E ae XXXXX Beleza?

Cara nós estamos lendo um livro bem interessante do Sherlock Holmes (Um estudo em Vermelho). Eu acho ele bem legal, tem suspense, mortes e mistérios.

Você lembra do capítulo em que uma pessoa malvada mata outra e escreve RACHE no espelho.

No começo quando ganhamos o livro, achei não iam conseguir chegar nos ultimos capitulos, mas agora já estamos no final.

A pessoa que imitou que era bêbado e a outra não conseguiu pegala e era o assassino da historia.

Nos já estamos quase terminando o livro algum dia vou pegar outro livro do Sherlock Holmes.

Um abraço de seu amigo...

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 10

Assis, 16 de novembro de 2010.

Querida XXXXX

Semana passada a minha mãe comprou um livro para mim chamado LUA NOVA de Stephenie Meyer autora do best-seller CREPÚSCULO, eu estou lendo a primeira parte do livro que é a Festa. No começo do livro parecia que era chato mas ai eu fui lendo e não parei de ler.

O livro fala de uma garota de 17 anos que se chama Bella que tinha um namorado chamado Eduard que é um vampiro que nunca envelhece. E o aniversário dela estava chegando, mas ela não queria ter uma festa para não se sentir velha. Bella gostaria de virar um vampiro igual ao namorado dela para nunca ficar velha e morrer, mas Eduard namorado de Bella não queria morder ela, pra ela não virar um monstro.

E na festa de aniversário de Bella o Eduard pergunta se ela gostaria de ganhar um carro de presente. Mas eu só consegui ler até ai, outro dia eu termino de falar sobre o livro pra você, mas eu queria pedir pra você compra o livro ele é muito legal.

De sua amiga

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 11

Assis, 16 de novembro de 2010

Querida XXXXX

Neste mês aconteceu que eu encontrei um livro muito interessante de poesias lá na bagunça do meu quarto, o livro é de Mario Quintana e as suas poesias são muito boas apesar da grossura do livro. Quando vi o livro eu o peguei pra guardar em uma prateleira quando comecei a esfoliar o livro.

Eu li a primeira linha da primeira poesia e ficou meio sem sentido então foi me dando vontade de ler a segunda linha, a terceira, a quarta, quinta e assim por diante, quando eu percebi eu já estava na metade do livro; mais eu tive que dar uma paradinha porque a minha vó Maria me chamou, mais no dia seguinte eu li o livro até terminar.

Quando eu terminei eu nem acreditava que avia lido um livro só de poesias, e logo eu lembrei que esse livro eu ganhei na escola e muitos alunos o rejeitaram quando foi feita a distribuição, eu confesso que eu fiquei com muita pena dos alunos que não deram atenção ao livro porque eles nem imaginam a maravilha do livro que eles perderam.

Vanilda se você quiser se supriender assim como eu, vem em casa que eu te empresto o meu livro, eu acredito que você irá ficar abraçada de alegria.

Beijos e Abraços da

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 12

Assis, 16 de novembro de 2010

Olá XXXXX!

Estou escrevendo esta carta pra te avisar do livro que eu li semana passada.

O nome do livro é Um Estudo em Vermelho do autor Sir Arthur Conan Doyle ele conta sobre as mortes, sobre as investigação dos delegados para saber quem matou as pessoas, o livro ele é muito misterioso para quem gosta de ler livros.

Se você pega esse livro para ler, é muito bom uma grande idéia.

Qualquer dia que você quiser e só você pedir para mim que eu empresto.

Até mais quando você quiser o livro é so você pedir pra mim ta bom.

Abraços

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 13

Assis, 16 de novembro de 2010

Oi XXXXX! Tudo bem?

Aqui estamos muito bem, vou te contar uma coisa maravilhosa pra você, é de um livro que eu li muito bonito o nome é o Diário da Princesa que é interessante pra mim.

Ele fala de um menina muito pobre que mora com a mãe na Inglaterra, e ela não sabi que tem uma vó que é rainha da Inglaterra, e ela perguntou um dia pra mãe dela se ela tinha avó ou avô, a mãe dela falou que tinha, então ela queria conhecer a avó a mãe dela levou ela pra ela conhecer a avó, quando chegou lá ela ficou assustada porque ela não sabia que a avó dela era rainha, ela conheceu a avó, e ficou feliz porque ela iria virar uma princesa, e ela e a mãe dela foram morar no palácio junto com a avó, quando fez um ano, ela completou 15 anos e ganhou um diário ela escreveu tudo sobre a vida dela.

E foi assim que surgiu o diário da princesa, atravez da menina que era pobre e virou uma princesa linda contando tudo que aconteceu com ela, vê se lê algum livro e manda uma carta pra mim

beijos da

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 14

Assis, 16 de novembro de 2010

Oi XXXXX tudo bem? Eu esto escrevendo essa carta para te contar sobre um livro que e li se chama O MURO ele conta que era uma senhora e um senhor e naceu um pé de mexirica no quintal e ae a senhora fez um muro para separar o pé de mexirica mas com o vento foi caindo as folhas na casa da senhora e ae ela reclamava Por causa que o pé tinha crecido muito ae os galhos ficava rangendo no telhado dela e ela começou a reclamar e pediu para o senhor corta ae ele corta os galhos que ficavam dentro da casa dela e mogoada e com uma vontade de chupa uma mexirica resolvel pegar uma e ela acabo espetando o dedo e começou a gritar de dor eo senho veio logo correndo e viu a senhora gritando com o dedo sangrando e logo ele soube que ela tentou fazer um furto em sua mexirica e pra ela não ficar tão envergonhada resolvel-lhe dar uma mexirica.

E como o pé era na casa dele ele podia apanha as mexiricas sem risco de se machucar.

De: Seu amigo XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 15

Assis, 18 de novembro de 2010

Oi Mãe!

Estou morrendo de saudade. Espero que você esteja também com saudade de mim.

Sei que eu não vou mais na sua casa, porque eu fiquei uns dias de castigo mais pode ter certeza que eu vou a só para ver se você está bem.

Mãe eu fiquei sabendo que você ficou doente mais você já sarou não é.

Olha seus filhos estão com uma vontade de dar aquele abraço e um beijo que um filho deve dar em sua mãe.

Eu te amo e seus filhos também.

Um beijo de sua filha

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 16

Assis, 16 de novembro de 2010

Querida XXXXX

Semana passada eu li um livro de Mario Quintana, esse livro é sobre poesias, eu não gostava muito de poesia eu achava que era coisa de adulto. Mas depois que li esse livro eu comecei até inventar poesias, quer dizer eu já inventava muitas poesias mais só poesia de criança, e depois que eu li esse livro passei a ter mais ideias.

A poesia que gostei mais foi amor Cruel, essa poesia fala de um homem que nunca leu um livro. Bom agora cá pra nós, um homem que nunca leu um livro isso já é de mais né.

Bom vê se lê esse livro você também vai gostar muito, já que você adora poesias né. Manda um beijo pra galera.

Beijos e abraços

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 17

Assis, 16 de novembro de 2010

Querida XXXXX

Estou te escrevendo pra dizer sobre um livro que li, ele é muito legal e se chama O diaio da princesa de Meg Cabot.

Ele conta a história de Amélia Termópolis, mas conhecida por Mia, ela tinha 14 anos e ao fazer 15 anos seu pai vem para Nova York e fala para ela que ela é uma princesa. Ela fica muito chateada por seu pai esconder isso dela por 14 anos.

E ela ainda ia ter aulas de como uma princesa devia se comportar com a sua avó, Grandmere, mãe do seu pai, bom isso é ruim para Mia porque ela não gosta muito de sua avó. Quero que você leia este livro porque é muito legal viu amiga!

Beijos

XXXXX

APÊNDICE I – Terceira Produção Textual (Novembro de 2010)

Aluno 18

Assis, 16 de novembro de 2010.

Ola XXXXX estou escrevendo esta carta para falar de um livro que eu estou lendo com o nome deus laerd e eu vou contar um pouco desse livro pra você ele começa falando de um homem que o diabo entra nele e ele fica endemoniado e aparece um homem que se chama deus o deus daí vai ate a casa do homem e tirou o capeta do corpo dele.

também fala sobre adão e eva que a eva come a maçã e eles desobedesse deus e depois é igual a istoria real, se você quise eu acho que você deveria ler é muito legal le ele e veja o resto da istoria BLZ!

FLW ate +

XXXXX