

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS



KÉREN-HAPUQUE CABRAL DE MARINS

BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA TUTORIA POR PARES PARA ALUNO
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

SÃO CARLOS

2019

KÉREN-HAPUQUE CABRAL DE MARINS

**BENEFÍCIOS E DESAFIOS DE UM PROGRAMA DE TUTORIA POR
PARES PARA UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Gerusa Ferreira
Lourenço

SÃO CARLOS

2019

Cabral de Marins, Kéren-Hapuque

BENEFÍCIOS E DESAFIOS DA TUTORIA POR PARES PARA ALUNO
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL / Kéren-Hapuque Cabral de Marins.
-- 2019.

187 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Prof.^ª Dr.^ª Gerusa Ferreira Lourenço

Banca examinadora: Prof.^ª Dr.^ª Eniceia Gonçalves Mendes, Prof.^ª Dr.^ª
Regina Keiko Kato Miura

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Deficiência Intelecual. 3. Tutoria por Pares. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Kéren-Hapuque Cabral de Marins, realizada em 20/12/2019:

Prof. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço
UFSCar

Prof. Dra. Eniceia Gonçalves Mendes
UFSCar

Prof. Dra. Regina Keiko Kato Miura
UNESP

Dedico este trabalho aos meus amados pais Jane e Antonio, In Memoriam!

Com certeza estariam cheios de orgulho! Saudades eternas!!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Doutora Gerusa Ferreira Lourenço.

Apreendi muito com você durante esses dois anos em que trabalhamos juntas.

Meu eterno MUITO OBRIGADA!!

Às Professoras Doutoras Enicéia Gonçalves Mendes e Regina Keiko Kato Miura, pelo carinho, cuidado e contribuição que tiveram na minha qualificação e defesa.

Ao Professor Doutor Almir Del Prette e à Professora Doutora Zilda Aparecida Pereira Del Prette. A primeira disciplina de Mestrado a gente nunca esquece: *Habilidades Sociais*.

Às Professoras Doutoras Adriana Garcia Gonçalves e Gerusa Ferreira Lourenço, pelo embasamento teórico e o acervo tão grandioso e valioso de conteúdos na disciplina

Educação Especial no Brasil.

Às Professoras Doutoras Mey de Abreu van Munster e Rosemeire de Araújo Rangni: ensinaram com extremo zelo e preocupação como escrever uma dissertação na disciplina

Seminários em Educação Especial.

À Professora Doutora Maria da Piedade Resende da Costa, pelos ensinamentos na disciplina

Análise Crítica do Conceito de Deficiência.

À Professora Doutora Enicéia Gonçalves Mendes, pela honra em participar da disciplina que apresenta um modelo de trabalho que traz esperança à Educação Especial:

Ensino Colaborativo.

À Eliane Cristine Nucci Rodrigues, assistente em administração do PPGEES, pela sua valiosa colaboração, sempre prestativa e atenciosa em todas as solicitações.

Aos meus queridos alunos tutorado e tutores e aos professores: sem vocês, não haveria dados para serem analisados. Foi emocionante e lindo de se ver!

À querida escola onde realizei a pesquisa. Apoio sentido a cada dia de trabalho!

À querida amiga Edneia Minante Vieira, que corrigiu o projeto para eu entrar no mestrado e agora, com todo carinho, delicadeza e esmero, corrigiu a dissertação. Muito obrigada!!!

À minha amada família: meu esposo Ivanil, minha filha Júlia Helena, meu genro Jeremias, meu filho João Gustavo, minha nora Luri, meus irmãos Kemuel e Kenio, minhas cunhadas Cláudia, Dagmar, Sonia e Vânia (em ordem alfabética para ninguém ficar com ciúmes), minha sobrinha Beatriz, meu sobrinho João Pedro, meu sogro Alberto, minha sogra Angelina, e minha *tiamãe* Dórica: sempre torceram pelo meu sucesso, incentivaram-me e acreditaram que eu conseguiria.

E a DEUS! Por todas as lutas que passei durante esse período. Só foi possível porque Ele me deu sabedoria e esteve ao meu lado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Cada um ajuda o outro e diz a seu irmão: “Seja forte!”
(Isaías 41:6 – Bíblia Sagrada – Nova Versão Internacional)

RESUMO

A busca de estratégias de ensino que proporcionem um maior envolvimento e participação do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) é um desafio para os professores e as escolas. Entre essas possibilidades, esta pesquisa ancora-se na tutoria por pares (TP) por ser uma estratégia que interfere tanto no rendimento acadêmico como nas relações interpessoais, capaz de atender à diversidade, que tem no aluno tutor um recurso didático que interage com um colega de classe – tutorado. Apoiou-se em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, e quanto ao procedimento, pesquisa de campo. Teve como objetivo geral elaborar, desenvolver e avaliar um programa de TP, na área da Deficiência Intelectual (DI), em contexto de sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Finais, e como objetivos específicos, analisar e avaliar a influência dessa estratégia na participação de um aluno com DI, na relação tutor-tutorado, nas expectativas dos tutores e professores envolvidos na ação tutorial e nas impressões, entendimento e sentimentos acerca da tutoria, após a participação dos envolvidos. Desenvolveu-se em uma Escola Pública Estadual situada em uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo. Participaram do estudo um aluno com DI, três alunos tutores, um professor de Língua Portuguesa e um de Matemática. O procedimento de coleta de dados envolveu cinco sessões de observações iniciais e trinta sessões de observação contínuas, registradas em Roteiros de Observação, oito reuniões de tutoria que ocorreram no decorrer do programa e seis entrevistas iniciais e seis finais com todos os participantes. Na análise de dados foi adotada a técnica de Análise de Conteúdo com dez categorias estabelecidas. Os resultados analisados evidenciaram que, quando organizada e integrada à dinâmica diária de sala de aula, a estratégia TP contribuiu para a inclusão do aluno com DI, ao nível das interações com os pares e com os professores e da sua capacidade de resposta às atividades, o que culminou no aumento da sua participação no contexto da sala de aula. Os resultados apresentaram três pontos que merecem melhor elaboração para a manutenção da estratégia TP: 1) a quantidade de tutores selecionados e treinados deve ser suficiente para que a demanda exigida nas sessões de tutoria não os deixem sobrecarregados; 2) é necessário pensar em estratégias para diminuir progressivamente a frequência da intervenção dos tutores devido à dependência que o tutorado estabelece; 3) além da afinidade do tutorado com o tutor, a afinidade com o professor que irá implementar a estratégia em suas aulas também deve ser considerada. A intenção com a presente pesquisa é descrever o processo de implementação de uma estratégia para atender à diversidade e que contribua à prática dos professores, colaborando com a mudança do paradigma de que o professor deve ser o único responsável pela participação e desenvolvimento do aluno PAEE. É uma mudança de perspectiva quando se propõe que os próprios alunos possam auxiliar o professor na mediação das habilidades acadêmicas e sociais em sala de aula. Além disso, busca-se contribuir para o desenvolvimento teórico e prático da TP na realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Tutoria por Pares.

ABSTRACT

The search for teaching strategies that provide more learning and participation from the Special Education Target Audience (SETA) in the learning context is a challenge for teachers and schools. Among these possibilities, this research is based on Peer Tutoring (PT) where the strategy involves both academic performance and intersocial relationships, capable of meeting diversity, finding on the tutor student a teaching instrument, which interacts with a classmate, the tutored one. Based on a qualitative approach this research has essential enforcement and when it comes to the procedure, field research. The commonplace goal was to elaborate, develop and evaluate a PT program on Intellectual Disability (ID) around the classroom of an elementary school – late graduation grades and specific goals, analyze and evaluate the results of this strategy for the participation by the ID student, on tutor and tutored relationship, on the expectations from tutors and teachers involved in the tutorial action and its impressions, understandings and feelings from it after the attendance of the involved ones. The study took part at a state public school located in a small town from the countryside of São Paulo State. Engaged in this study an ID student, three tutor students, a Portuguese Language and a Math teachers. The data collection procedure had five primaries observations sessions plus thirty others continuous observations sessions, registered in notes fields, eight tutoring meetings that took place during the program and six starting as six concluding interviews with all participants. In the data analysis was adopted the technique of Content Analysis with ten established categories. The results showed that, when organized and integrated into the daily classroom dynamics, the PT strategy contributed to the inclusion of the ID student, leveling the interactions involving the peers and teachers and his responsiveness to the proposed activities, resulting in an increased participation of the classroom environment. The results presented three topics that deserve better elaboration for the maintenance of the PT strategy: 1) the amount of selected and trained tutors must attend the minimal number necessary to avoid making them overloaded; 2) is necessary to elaborate strategies to decrease the frequency of intervention due to the dependence that the tutee establishes; 3) the affinity from the tutor to the tutored, same should be considered to reach the teacher who will carry out the strategy. The intention with this research is to describe the process of implementing a strategy to meet the diversity and contribute to the practice from the teachers, contributing to the changeover of the paradigm which sets the teacher as the only one responsible to the learning and development of the SETA student. It is a conversion of perspective when establishing that the students themselves may assist the teacher in mediating academic and social skills in class. Likewise, there is an effort to contribute theoretically and practically to the development of PT in the Brazilian educational condition.

Keywords: Special Education. Intellectual Disability. Peer Tutoring.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Primeiro dia de treinamento dos tutores.....	89
FIGURA 2	Simulação do Método EIE (Esperar, Intervir e Encorajar).....	91
FIGURA 3	Tutorado em ação tutorial com o Tutor 1.....	93
FIGURA 4	Tutorado em ação tutorial com o Tutor 2.....	94
FIGURA 5	Tutorado em ação tutorial com o Tutor 3.....	94
FIGURA 6	Linha do tempo das reuniões de tutoria.....	120

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Modelos de tutoria por pares.....	61
QUADRO 2	Cronograma para implementação do programa tutoria por pares..	75
QUADRO 3	Caracterização da escola (primeiro semestre de 2019).....	76
QUADRO 4	Caracterização dos alunos participantes.....	80
QUADRO 5	Matriz Curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais. - Período Diurno. Base Nacional Comum.....	80
QUADRO 6	Caracterização dos professores participantes.....	81
QUADRO 7	Horário das observações contínuas.....	86
QUADRO 8	Etapas da implementação do programa tutoria por pares.....	95
QUADRO 9	Etapas da análise de dados.....	96
QUADRO 10	Elaboração das Categorias.....	100
QUADRO 11	Discurso dos tutores sobre o relacionamento com o tutorado.....	103
QUADRO 12	Discurso dos tutores sobre a interação com o tutorado ao longo das sessões.....	104
QUADRO 13	Discurso dos tutores sobre o entendimento acerca da estratégia tutoria por pares.....	106
QUADRO 14	Discurso dos professores sobre o entendimento acerca da estratégia tutoria por pares.....	106
QUADRO 15	Discurso dos tutores sobre o sentimento de terem sido escolhidos para participarem da pesquisa.....	107
QUADRO 16	Discurso dos professores sobre o sentimento de terem sido escolhidos para participarem da pesquisa.....	108
QUADRO 17	Discurso dos participantes sobre as expectativas com relação ao programa tutoria por pares.....	109
QUADRO 18	Discurso dos tutores sobre o tempo do treinamento para a ação tutorial.....	113
QUADRO 19	Discurso dos tutores acerca do papel do tutor.....	113
QUADRO 20	Discurso dos tutores sobre a influência da ação tutorial na participação do tutorado.....	114

QUADRO 21	Discurso dos participantes sobre a participação do tutorado antes da implementação do programa tutoria por pares.....	114
QUADRO 22	Discurso dos participantes sobre a participação do tutorado após a implementação do programa tutoria por pares.....	115
QUADRO 23	Linha do tempo da primeira a vigésima oitava sessão de tutoria..	116
QUADRO 24	Discurso dos tutores sobre continuar realizando a ação tutorial após o término da pesquisa.....	121
QUADRO 25	Discurso dos participantes sobre a duração das sessões de tutoria..	122
QUADRO 26	Discurso dos tutores sobre o sentimento de ter sido tutor.....	127
QUADRO 27	Discurso dos tutores sobre o sentimento de ter atuado como professor.....	128
QUADRO 28	Discurso dos tutores sobre o que menos gostaram em ser tutor....	129
QUADRO 29	Discurso dos professores sobre a motivação que o programa proporcionou ao tutorado e aos tutores.....	131

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Matrículas da Educação Especial em Classes Regulares e Exclusivas.....	21
TABELA 2	Matrículas da Educação Especial em Classes Regulares por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação.....	30
TABELA 3	Matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular ou Educação de Jovens e Adultos, por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/ Superdotação).....	31

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento (<i>American Association on Intellectual and Developmental Disabilities</i>)
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental (<i>American Association on Mental Retardation</i>)
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas de Saúde
DE	Diretoria de Ensino
DI	Deficiência Intelectual
EIE	Esperar, Intervir, Encorajar
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PLP	Professor de Língua Portuguesa
PM	Professor de Matemática
PPP	<i>Pause, Prompt, Praise</i>
QI	Quociente de Inteligência
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
T1	Tutor 1
T2	Tutor 2
T3	Tutor 3
TP	Tutoria por Pares
TT	Tutorado
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	29
2.1 DEFINIÇÕES DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	32
2.2 CONSTRUCTO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	35
2.3 CODIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	37
2.4 NÍVEL DE COMPROMETIMENTO E CARACTERÍSTICAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	39
2.5 SISTEMA DE SUPORTES/APOIOS.....	43
2.6 ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	44
3 TUTORIA POR PARES	49
3.1 BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE TUTORIA	49
3.2 A TUTORIA COMO ESPAÇO EDUCACIONAL NO QUAL SE APRENDE A CONVIVER COM A DIVERSIDADE.....	54
3.2.1 Definições de tutoria e finalidades da ação tutorial.....	56
3.2.2 O tutor.....	63
3.3.3 Planejamento de uma ação tutorial.....	67
4 OBJETIVOS	73
5 MÉTODO	74
5 ASPECTOS ÉTICOS.....	75
5.2 LOCAL.....	76
5.3 PROCEDIMENTOS PARA A SELEÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES.....	77
5.3.1 Tutorado.....	78
5.3.2 Tutores.....	78
5.3.3 Professores.....	80
5.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE REGISTRO DE DADOS.....	81
5.4.1 Observação Sistemática e Não Participante.....	82

5.4.2	Entrevista Semiestruturada.....	83
5.5	MATERIAIS E EQUIPAMENTOS UTILIZADOS.....	83
5.6	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	84
5.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DE DADOS.....	95
6	RESULTADOS.....	102
7	DISCUSSÃO.....	132
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICES.....	149
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES.....	149
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O RESPONSÁVEL DO ALUNO TUTORADO.....	151
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O RESPONSÁVEL DO ALUNO TUTOR.....	153
	APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA O ALUNO TUTORADO.....	155
	APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA O ALUNO TUTOR.....	157
	APÊNDICE F – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO INICIAL, SISTEMÁTICA, ESTRUTURADA E NÃO PARTICIPANTE.....	159
	APÊNDICE G – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO CONTÍNUA, SISTEMÁTICA, ESTRUTURADA E NÃO PARTICIPANTE DA DÍADE TUTOR/ TUTORADO.....	160
	APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA PARA O TUTORADO.....	161
	APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL	

SEMIESTRUTURADA PARA O TUTOR.....	162
APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL	
SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES	163
APÊNDICE K – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL	
SEMIESTRUTURADA PARA O TUTORADO.....	164
APÊNDICE L – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL	
SEMIESTRUTURADA PARA O TUTOR.....	165
APÊNDICE M – ROTEIRO DE ENTREVISTA	
FINALSEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES.....	166
APÊNDICE N - APOSTILA PARA O TREINAMENTO DOS	
TUTORES.....	167
APÊNDICE O – CARTÃO COM DICAS PARA AS SESSÕES	
DE TUTORIA.....	174
APÊNDICE P – APOSTILA PARA A CAPACITAÇÃO DOS	
PROFESSORES.....	175
ANEXOS.....	183
ANEXO A – EXERCÍCIO UTILIZADO NO TREINAMENTO	
DOS TUTORES.....	183
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	184

APRESENTAÇÃO

Iniciei a carreira no magistério em 1984 como estagiária e professora de música em uma escola particular na cidade de São Paulo. Em 1988, quando terminei a graduação em Letras, Português-Inglês, já lecionava há quatro anos.

Em 1989, em uma cidade do interior de São Paulo, comecei a trabalhar como professora de Maternal e de Música em uma escola particular que acabara de abrir. Após dois anos, assumi uma sala de Pré-escola, quando tive minha primeira experiência como professora alfabetizadora. Também lecionava Música e exercia a função de Coordenadora da Pré-escola. Durante esse período, trabalhei com um aluno com autismo e uma aluna com Síndrome de Down. Foram as minhas primeiras experiências com alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Nessa escola, nossas reuniões de formação continuada aconteciam aos sábados e eram realizadas por uma Pedagoga de São Paulo. Na época, 1989, o Construtivismo estava em seu auge no Brasil. Nossos estudos tinham como base teórica a concepção Construtivista, que nos ajudava a elaborar nossos planos de aula refletindo sobre como o aluno aprende e como deveríamos ensinar, compreendendo os conteúdos da aprendizagem como produtos sociais e culturais, e nós, professores, agentes mediadores entre o aluno e a sociedade, entendendo que uma educação de qualidade é aquela que deve atender à diversidade, pensando na escola como uma instituição que deveria ser identificada também pelo seu caráter social e socializador.

Essa formação continuada nos incentivava a compreender a escola não só como um espaço importante à construção do conhecimento individual, mas também, e principalmente, de interação social. Uma concepção que incentivava uma tomada de decisões que deveria ser compartilhada e que pressupunham o trabalho em equipe na construção de projetos didáticos e rotinas de trabalho.

Assim, meu trabalho, tanto no Maternal, lecionando para crianças de dois e três anos, quanto depois como alfabetizadora, com crianças de cinco e seis anos, teve como principal estratégia de ensino e aprendizagem a colaboração entre os alunos. Conforme a escola foi crescendo, fui assumindo outras turmas, porém, como professora de inglês e, mesmo trabalhando com crianças mais velhas, sempre adotei a estratégia de colaboração entre os colegas.

Em 2006, após concurso público, comecei a lecionar em uma escola estadual. A princípio, foi desafiador, pois a realidade era muito diferente da escola particular. Enfrentei

alguns problemas de adaptação, mas aos poucos fui trazendo às aulas a estratégia de colaboração entre os alunos. Também enfrentei alguns problemas, pois as classes eram bem maiores e a mudança das carteiras sempre causava algum tumulto; no entanto, o resultado era muito melhor do que os alunos trabalhando em fileiras.

Fiquei três anos na sala de aula, quando, em 2009, após concurso interno da Secretaria de Educação de São Paulo (SEE-SP), fui designada Professora Coordenadora do Ensino Fundamental – Anos Finais. Iniciei meu trabalho realizando observações em sala de aula. Logo de início, detectei que alguns alunos PAEE não conseguiam participar das atividades de sala de aula. Assim, nas reuniões de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, na época HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), era constante a minha preocupação em realizar com o grupo docente uma formação continuada que incentivasse os professores a prepararem seus planos de aula pensando em como atender melhor todos os alunos.

Uma estratégia que optamos na época foi trabalhar com agrupamentos produtivos, a fim de que os alunos que não participavam individualmente das atividades propostas pelos professores tivessem uma oportunidade de trabalhar junto aos grupos. A vantagem dessa estratégia é que ela está a serviço da heterogeneidade da sala de aula, possibilitando, assim, o atendimento à diversidade da esfera cognitiva das crianças por meio da interação com outros colegas e, em vista disso, o planejamento do professor deve estar voltado para o trabalho em grupos de maneira intencional e criteriosa. Logo, esse professor deve conhecer as características pessoais dos seus alunos e ter clareza do objetivo da atividade que será proposta à dupla ou ao grupo.

Durante esse tempo na coordenação, sempre busquei por minha formação individual a fim de poder orientar melhor os professores. Uma das especializações que realizei foi em Atendimento Educacional Especializado, que mesmo sendo ofertado à distância, pela UNESP de Marília, abriu-me um horizonte novo voltado à Educação Especial. Na ocasião, tive a oportunidade de participar com um capítulo do livro: *Avaliação, Formação Docente e Perspectivas na Educação Inclusiva*, Capítulo 3: O Perfil do Professor Coordenador na Perspectiva Inclusiva, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio dos Reis Lopes Melo.

A partir desse curso, meu grande sonho era fazer o mestrado do programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, pois seria uma oportunidade para, além do meu crescimento profissional, adquirir conhecimento para melhor formar os professores com relação aos alunos PAEE que precisavam de um atendimento de qualidade.

Para poder realizá-lo, candidatei-me ao cargo de Professor Coordenador em uma escola estadual, em São Carlos. Fui designada em fevereiro de 2017, ano em que iniciei, em julho, o

processo para uma vaga no programa. Em 2018, ingressei no curso de mestrado em Educação Especial sob a orientação da Profa. Dra. Geresa Ferreira Lourenço.

Devido minhas experiências em sala de aula com pares e agrupamentos produtivos, elaborei meu projeto inicial com o objetivo de propor um trabalho permeado pelas relações diádicas no ambiente de sala de aula, tendo como base a Teoria Ecológica proposta por Urie Bronfenbrenner, e investigar se essa relação constituía um veículo de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal, favorecendo a aprendizagem do aluno PAEE. No entanto, em conversas com a minha orientadora, ela me propôs o desafio de nos dedicarmos à estratégia da Tutoria por Pares, ainda pouca explorada no Brasil, que também utiliza a estratégia de díades no ambiente escolar, direcionando o trabalho dessa pesquisa para alunos com Deficiência Intelectual, o que não se distanciava do meu foco de pesquisa inicial. A partir daí, comecei a pesquisar sobre os dois assuntos totalmente desconhecidos, Tutoria por Pares e Deficiência Intelectual, e constatei que os poucos trabalhos existentes no Brasil evidenciavam essa estratégia como uma possibilidade de atendimento à diversidade na sala de aula, no entanto, ainda pouco explorada.

A busca por estratégias de ensino que proporcionem um maior envolvimento e participação do aluno PAEE no contexto de aprendizagem é um desafio para os professores. Essa foi a motivação em realizar este estudo: a possibilidade de trabalhar com a heterogeneidade do espaço educativo em situações de aprendizagem colaborativa, favorecendo a participação de todos os alunos.

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a educação especial foi vista como uma modalidade de ensino dissociada do ensino comum, na qual pessoas com deficiência, quando tinham acesso à educação formal, eram escolarizadas separadamente, em classes e escolas especiais. A sua articulação com o ensino regular é muito complexa e envolve modificações econômicas, políticas e culturais.

Ao longo da primeira metade do século XX, em vários países, houve o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência. No Brasil, “predominou no geral, a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços” (MENDES, 2010, p. 97).

Foram trinta anos de uma política regida pelo princípio da integração escolar, e, só, então, a partir de meados de 1990 é que o discurso da educação inclusiva emerge (MENDES, 2010). No final dos anos 90, diversos movimentos pela inclusão escolar desencadearam o surgimento de legislações e decretos voltados à inserção e à permanência da pessoa com deficiência nas escolas regulares (MENDES, 2006).

Um grande número de textos legislativos, encontros mundiais e documentos têm procurado regularizar o direito dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹ receberem uma educação de qualidade. Há um notório movimento sócio-histórico mundial de modificação nos paradigmas que norteiam as relações entre as pessoas de uma comunidade ao se tentar diminuir as situações de desvantagem daquelas com alguma deficiência.

Mas, apenas a acessibilidade e a permanência do aluno PAEE na escola regular não lhe garante uma participação nas atividades escolares. Como bem ressalta Mendes (2006), “No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula” (MENDES, 2006, p. 401).

¹ O termo Público-Alvo da Educação Especial”, representado pela sigla PAEE, tem sido utilizado nas pesquisas e aparece no presente artigo em consonância com o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Esse grupo é composto por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Capítulo IV, Do Direito à Educação, artigo 28, três incisos dão ênfase à participação do aluno PAEE nos sistemas educacionais como um fator imprescindível para o processo de aquisição da aprendizagem:

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, *participação* e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
 V- adoção de *medidas individualizadas e coletivas* em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a *participação* e a aprendizagem em instituições de ensino;
 VIII- *participação* dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar. (BRASIL, 2015, grifos nosso)

Mendes (2006) elencou cinco motivos em que as ações da política do MEC prejudicavam o processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira. Dentre estes, ressalta-se um motivo que permanece atual: “Deslocaram o debate de seu cerne, que seria *como* melhorar a qualidade da educação brasileira para centralizar na questão de onde os alunos com necessidades educacionais especiais deverão estudar” (MENDES, 2006, p. 400, grifo nosso).

O ‘*como*’ educar constitui-se um desafio à inclusão. Encontrar estratégias de ensino que atendam à diversidade no contexto de aprendizagem da classe comum é um desafio aos professores e às instituições escolares.

A trajetória de lutas para a educação inclusiva no Brasil culminou na expansão do número de matrículas dos alunos PAEE nos sistemas regulares de ensino. Segundo os dados do Censo Escolar de 2017, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), foram registrados 48.608.093 milhões de alunos matriculados na educação básica, dos quais 896.809 são PAEE matriculados nas Classes Regulares e 169.637 alunos matriculados nas Classes Exclusivas (Tabela 1), entendendo por Educação Exclusiva o “processo de ensino-aprendizagem que ocorre em substituição ao ensino regular sempre que esgotados todos os recursos da escola necessários à transposição das barreiras à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino comum” (BRASIL, 2017, artigo 1º, item V).

Tabela 1 – Matrículas da Educação Especial em Classes Regulares e Exclusivas

EDUCAÇÃO ESPECIAL			
Região Geográfica	Classes Regulares	Classes Exclusivas	Total
BRASIL	896.809	169.637	1.066.446
NORTE	87.898	8.081	95.979
NORDESTE	270.342	13.237	283.579
SUDESTE	311.902	78.031	389.933
SUL	151.381	55.185	206.566
CENTRO-OESTE	75.286	15.103	90.389

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP – MEC – 2017. Tabela elaborada pela autora.

Entretanto, só o número de alunos matriculados não significa que o sistema educacional está organizado para atender à singularidade das pessoas com deficiência. A proposta de inclusão para esses alunos é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte. Não assegurar e garantir a ativa participação do aluno PAEE em todas as atividades do processo de aprendizagem, na sala de aula, é um descumprimento aos textos legislativos, que em sua maioria asseguram: a) uma aprendizagem em que as potencialidades sejam plenamente esgotadas; b) escolas que respondam às diversas necessidades; c) currículo apropriado; d) arranjos organizacionais; e) uso de recursos e parceria com as comunidades; f) *medidas de apoio individualizadas* e efetivas; g) *estratégias de ensino que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social*². Não atender a esses direitos, é um desserviço a todos que deles necessitam.

Assim como a matrícula dos alunos PAEE na escola comum foi uma luta histórica, Veltrone (2008) relembra que, em meados da industrialização no Brasil, o mesmo aconteceu com o acesso à escola dos filhos da classe média e baixa que, na época, era frequentada apenas pelos filhos da classe alta. Com o advento da urbanização, a escola deveria proporcionar uma educação que preparasse a população para o mercado de trabalho a fim de atender o novo sistema produtivo, o que obrigou a escola a abrir suas portas aos mais desfavorecidos. Mas essa escola não estava preparada para receber esse novo aluno. As crianças que passaram a frequentar os sistemas de ensino público tiveram grande dificuldade de adaptação, o que gerou um enorme fracasso escolar. A autora esclarece que, para justificar esse fracasso, a escola

² Grifos nossos.

precisou categorizar esses alunos, surgindo, assim, a classificação ‘deficiência mental leve – o que impôs severas limitações para uma grande quantidade de alunos dentro do sistema educacional brasileiro.

Magalhães (1997, p. 18, apud VELTRONE, 2008, p. 26) afirma que, nessa época, muitas crianças consideradas ‘normais’ no ambiente familiar, passaram a ser reconhecidas como ‘deficientes mentais’ na escola, simplesmente por não atenderem aos mesmos padrões estabelecidos ao aluno da classe alta. Foi então que surgiu o rótulo de ‘aluno fracassado’. A partir daí, foi necessário definir maneiras de diagnosticar esse aluno, levando-se em conta “conhecimentos e culturas que não eram de conhecimento de grande parte da clientela escolar” (VELTRONE, 2008, p. 20), excluindo os de classes sociais menos favorecidas, devido ao ambiente social e familiar que estavam inseridos. Esse diagnóstico era feito apenas para rotular o aluno que não se encaixava no padrão de “bom escolar” (*ibidem*, p. 20) e não para propor estratégias que pudessem dar-lhe suporte.

Ao pontuar sobre os conceitos de normalidade/anormalidade, Veltrone (2008) esclarece que a sociedade impõe àqueles que fogem do padrão de “homem ideal”, uma “condição de desvio” (VELTRONE, 2008, p. 18), delimitando um lugar social diferente dos chamados ‘normais’. Essa mesma situação ocorre na escola, que separa o aluno que não consegue acompanhar a turma por apresentar um desvio do aluno ‘padrão’, rotulando-o como incapaz de aprender e tirando-lhe o direito a uma aprendizagem de qualidade.

Atualmente, o aluno que não acompanha a turma é identificado pelo professor da classe comum e, muitas vezes, encaminhado para os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que suas demandas educacionais sejam confirmadas e estabelecidas estratégias diferenciadas de ensino. Porém, com esse movimento, muitas vezes o professor da classe comum compreende que não possui formação suficiente para o atendimento desse aluno e assume que ele passou a ser de responsabilidade do professor de educação especial. A partir do momento que ele é rotulado como ‘aluno da classe especial’, passa a carregar esse estigma por todo o tempo que frequentar a escola e que se estenderá para sua vida social. Prieto (2009, apud VELTRONE, 2011) afirma que é necessário prever claros critérios que regulem as ações de encaminhamento de alunos para o AEE. Assim, a equipe pedagógica da escola deve atuar no sentido de complementar as avaliações advindas dos profissionais da saúde, para que o diagnóstico seja baseado em um conjunto de aspectos funcionais para além da dificuldade que o aluno encontra em acompanhar os demais alunos. Essa preocupação com as questões do rótulo deve-se ao fato de, uma vez atribuída a condição de deficiência intelectual ao aluno, suas chances de ser igualmente atendido pelo professor da sala comum serão mínimas.

Por isso, uma escola para todos deve levar os sistemas de ensino a buscarem por estratégias que atendam as diferentes necessidades educativas dos alunos. É preciso que os professores conheçam e pratiquem novas formas de gestão de aula e entendam as diferenças entre os estudantes como um elemento enriquecedor e de ajuda na tarefa educativa.

A educação de qualidade, cujo paradigma é o da inclusão, deve atender à diversidade humana que existe no ambiente escolar e respeitar o estilo de aprendizagem – a maneira como cada um melhor aprende. Nessa compreensão há duas abordagens diferentes: a) tradicional, em que se busca conhecer as dificuldades dos alunos; b) inclusiva, em que se busca saber quais são as habilidades dos alunos e, após identificar o estilo de aprendizagem de cada um, o professor pode desenvolver estratégias diversas para garantir o sucesso dos alunos.

A meta principal da inclusão deve ser a de não deixar nenhuma criança fora do ensino regular desde o início da escolarização. As escolas inclusivas devem constituir o sistema educacional de forma a atender as necessidades de todos os alunos e de estruturar-se pensando neles. A escola inclusiva muda toda sua perspectiva educacional ao atender não apenas aos alunos com dificuldades, mas a todos que fazem parte do cenário educacional: professores, alunos e pessoal administrativo.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter:

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (BRASIL, 2004, p. 8).

Os avanços na organização pedagógica e nas condições de acesso e permanência dos alunos PAEE nas escolas têm sido diversificados, oferecendo: a) atendimento educacional especializado (AEE); b) plano educacional individualizado (PEI); c) currículo flexível que busque uma coesão da base curricular comum com a realidade dos alunos, suas características sociais, culturais e individuais, incorporando também os diferentes modos de aprender presentes em sala de aula; d) materiais e diferentes formas de comunicação, como apoio de intérpretes de LIBRAS, transcrição de textos para Braille ou utilização de outros recursos pedagógicos adaptados para alunos com deficiência visual, uso de comunicação alternativa e ampliada; e) condições físicas no prédio escolar, como rampas de acesso e banheiros adaptados (BRASIL, 2015).

Nesse contexto de mudanças, utilizar estratégias de ensino que valorizem as diferenças dos alunos é um grande desafio e uma constante busca para as instituições educacionais. Duran e Vidal (2007) afirmam que os métodos de aprendizagem cooperativos se baseiam na heterogeneidade dos alunos. É uma metodologia que não só reconhece a diversidade, mas que dela obtém um benefício de ensino. As diferenças entre os alunos transformam-se em um elemento positivo facilitador da aprendizagem. Segundo os autores,

[...] sem diferenças entre alunos não se pode realizar aprendizagem cooperativa. A diversidade, inclusive a de níveis de conhecimentos, que tanto perturba o ensino tradicional e homogeneizador, é vista como algo positivo que funciona a favor da tarefa docente, tendo como finalidade que cada aluno aprenda com os demais e se sinta responsável tanto por sua própria aprendizagem quanto pela de seus companheiros. (DURAN; VIDAL, 2007, p. 15).

Veltrone (2008) enfatiza que

[...] uma medida que poderá auxiliar no sucesso do aluno com necessidades especiais³ na classe comum é o uso do *ensino cooperativo* em sala de aula e a consequente *descentralização do processo de ensino-aprendizagem exclusivamente da figura do professor*. O trabalho cooperativo pode ser compreendido como o que se desenvolve entre os *alunos com outros alunos*, alunos e professores e também entre professores e profissionais de diferentes áreas (VELTRONE, 2008, p. 37, grifo nosso).

A mesma autora, ao falar sobre o trabalho colaborativo, enfatiza que a literatura indica que essa estratégia supera o aprendizado competitivo, pois a competitividade entre grupos é mais saudável que a individual, gerando melhoras na aprendizagem, na autoestima, nas habilidades sociais, além de minimizar os estereótipos criados para os alunos que têm um percurso de aprendizagem diferente do padrão, considerado erroneamente o único caminho correto. Nas palavras da autora,

A implementação de práticas inclusivas bem-sucedidas passa, necessariamente, pela organização de novas situações de ensino aprendizagem que envolvem: a diferenciação do ensino, flexibilização de metodologias, adaptações curriculares e o *trabalho colaborativo*. A partir da implementação destas medidas, espera-se conquistar um espaço de aprendizagem adequado para todos os alunos, e sendo tais estratégias essenciais, *caberia investigar* se os alunos que estão matriculados em escolas comuns se beneficiam desta forma de escolarização (VELTRONE, 2008, p. 37, grifo nosso).

³ O termo aluno com necessidades educacionais especiais foi mantido em referência à citação realizada.

Firmiano (2011), em um estudo sobre a aprendizagem cooperativa na sala de aula, ressalta que cabe à escola dar respostas às diferentes necessidades dos alunos, baseadas nas suas capacidades, utilizando uma metodologia que possibilite aos alunos assumirem maiores responsabilidades com relação à sua aprendizagem. Aponta que um grande número de pesquisas em aprendizagens cooperativas vem sendo realizadas em universidades dos Estados Unidos e Europa e os resultados têm demonstrado um significativo aumento no rendimento escolar e aquisição nas habilidades sociais. O autor define aprendizagem cooperativa como um conjunto de técnicas de ensino que estimula os alunos a trabalharem juntos e a se ajudarem mutuamente, tendo a discussão do conteúdo como uma forma de facilitar a compreensão do problema, indicando que essa estratégia permite a interação entre os colegas e um ganho de autonomia e responsabilidade na tomada de decisões. O mesmo autor cita algumas vantagens dessa metodologia que também encontramos na estratégia tutoria por pares: a) estimula e desenvolve habilidades sociais; b) cria um sistema de apoio social mais forte; c) encoraja a responsabilidade pelo outro; d) eleva a autoestima; e) cria uma relação positiva entre alunos e professores; f) estimula o pensamento crítico; g) ajuda os alunos a esclarecerem as ideias através do diálogo; h) desenvolve a competência de comunicação oral; i) melhora a recordação dos conteúdos; j) cria um ambiente ativo e investigativo.

Seguindo esse viés de investigar se os alunos matriculados em escolas comuns se beneficiariam do trabalho colaborativo, oferecendo-lhes suportes/apoios que proporcionem maior envolvimento e participação e, com base em nossa experiência com agrupamentos colaborativos, buscou-se por uma estratégia que tivesse como proposta de trabalho a colaboração. Encontrou-se na tutoria por pares um recurso didático que valoriza a cooperação mútua entre os alunos e o respeito às diferenças.

Procurando-se conhecer as possibilidades de sua implementação em um ambiente escolar permeado pela diversidade, realizou-se uma pesquisa nas bases do Scielo, periódicos Capes, *Scholar* Google e repositórios da UFSCar, USP e Unicamp, para identificar e analisar trabalhos que abordassem essa temática e sua importância para a Educação Especial. A finalidade dessa pesquisa bibliográfica foi identificar estudos e evidências sobre o assunto (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Foram utilizadas nessas buscas as palavras-chave: Tutoria por Pares e Peer Tutoring, cruzadas com as palavras Deficiência Intelectual, Intellectual Disability, Educação Especial e Special Education. Com base nas pesquisas realizadas, constatou-se que a maioria dos trabalhos encontrados era internacional. Também foram encontrados trabalhos que abordavam a estratégia de colaboração entre pares com a designação Intervenção Mediada por Pares (IMP).

No Brasil, o tema, de modo geral, ainda é pouco estudado, apresentando baixo índice de publicações. No entanto, os poucos trabalhos encontrados consideram que a estratégia de colaboração pode ser eficaz e colabora para a melhora do desempenho acadêmico e social de alunos com deficiência.

Santos e Mendes (2005), ao investigarem o procedimento de tutoria de colegas sobre o desempenho acadêmico de alunos com deficiência intelectual em classes comuns de pré-escolas em que a TP favoreceu a participação da criança com necessidades educacionais especiais nas tarefas e proporcionou comportamentos socialmente desejáveis e mais adaptativos, avaliaram que a estratégia TP é “melhor que as outras estratégias, por ser consistentemente *menos custosa* do que, por exemplo, a instrução assistida pelo computador, a redução no tamanho da classe ou o aumento do tempo instrucional para favorecer ganhos em matemática e leitura” (SANTOS; MENDES, 2005, p. 11, grifo nosso). Nesse sentido, concordam com Duran e Vidal (2007), que também afirmam que a utilização dessa estratégia implica em baixo custo para a escola. Os resultados do estudo verificaram-se positivos, reconhecendo a eficácia da estratégia de tutoria de pares, apontando que ela pode ser efetiva na melhora do desempenho acadêmico, embora isso não se aplique a todas as crianças. A tutoria se mostrou útil também no

[...] aumento do repertório de respostas das crianças, principalmente para favorecer o engajamento e participação da criança com necessidades educacionais especiais na tarefa e em proporcionar comportamentos socialmente desejáveis e mais adaptativos. Adicionalmente as evidências apontam que o tema merece mais investigação (SANTOS; MENDES, 2005, p. 4).

Orlando (2010), em uma investigação sobre o desempenho de um colega tutor direcionado a alunos com deficiência visual em um grupo de alunos do ensino comum, apontou que os colegas tutores aplicaram o treinamento oferecido - o que propiciou uma melhora na participação dos alunos com deficiência visual nas aulas da Educação Física. A autora concluiu que os tutores contribuíram de forma significativa para essa melhora por terem recebido as instruções corretas sobre a forma de ajudar os alunos.

Bowman-Perrott et al. (2013), ao realizarem um estudo de meta-análise sobre o tema, afirmam que a tutoria por pares é uma intervenção eficaz que independe do grau, nível de escolaridade ou condição de deficiência. Entre os estudantes com deficiência, aqueles com transtornos emocionais e comportamentais se beneficiaram mais. A tutoria de pares é eficaz na

promoção de ganhos acadêmicos nas áreas de conteúdo e é eficaz para o ensino básico, fundamental e médio⁴ (BOWMANN-PERROTT et al., 2013, p. 1, tradução nossa).

Fernandes e Costa (2015), em um estudo realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do interior do Nordeste Brasileiro, destacaram que o modelo do Coensino, da Consultoria Colaborativa de profissionais especializados aos professores das classes comuns e da Tutoria por Pares aos estudantes com deficiência, são formas de estratégias que têm sido realizadas com sucesso na Educação Inclusiva. Os resultados mostraram que as díades tutor-tutorado, apresentaram um grau de satisfação para ambos e conclui que “a tutoria por pares se configura como uma estratégia promissora para dar apoio à inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior” (FERNANDES, 2015, p. 39).

Souza et al. (2017), em um estudo sobre a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física, analisaram o efeito da atuação do colega tutor junto a um aluno com deficiência intelectual associado ao transtorno do espectro autista e os resultados constataram que a intervenção dos tutores aumentou o nível de participação do aluno, o que contribuiu para o processo de sua inclusão nas aulas de Educação Física. Os autores apontaram que a tutoria é uma estratégia de apoio ao ensino da Educação Física bastante difundida nos Estados Unidos, no entanto, destacam que há necessidade de estudos mais aprofundados à realidade brasileira.

Pereira (2018), ao estudar o impacto da tutoria de pares nas competências de leitura de uma aluna com paralisia cerebral, comprovou que os resultados obtidos são indicativos de uma evolução positiva da aluna ao nível da fluência e da compreensão da leitura, “afigurando-se a tutoria de pares como uma estratégia com particular relevância em termos pedagógicos e educativos, também em casos de crianças com paralisia cerebral” (PEREIRA, 2018, p. 7).

Ramos et al. (2018), em um estudo sobre a Intervenção Mediada por Pares (IMP), tiveram como objetivo revisar a IMP na educação de alunos com autismo e suas implicações para a pesquisa e para a prática pedagógica. As pesquisas evidenciaram a efetividade dessa intervenção para as habilidades sociais de alunos da Educação Especial e para a aprendizagem acadêmica de crianças com autismo. O baixo custo da implementação da IMP favoreceu sua utilização como prática pedagógica por professores de escolas da Educação Infantil no contexto inclusivo. No entanto, os autores identificaram a necessidade de pesquisas que investiguem a eficácia da IMP no cenário educacional brasileiro.

⁴ “[...] findings suggest that peer tutoring is an effective intervention regardless of dosage, grade level, or disability status. Among students with disabilities, those with emotional and behavioral disorders benefitted most. Peer tutoring is effective in promoting academic gains across content areas, and is effective for elementary, middle, and high school students”.

Considerando-se que o princípio fundamental da escola inclusiva “consiste em que todos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994), parece-nos que a estratégia tutoria por pares, citada nesses trabalhos, vem ao encontro desse ideal.

Nesse sentido, este estudo adquire sua relevância científica, quando se propõe a investigar uma estratégia de suporte/apoio a um aluno com DI dentro de uma sala de aula comum, e compreender como essa estratégia de colaboração no cotidiano escolar pode favorecer a participação desse aluno, provendo condições para que, além de ele se colocar presente no mesmo espaço, participe das atividades propostas e resulte não só em ganhos acadêmicos, mas também sociais. E, também, que os professores, responsáveis em atender diariamente esses alunos, encontrem nesta estratégia uma fonte de apoio para atenderem às necessidades de todos os alunos em classes tão heterogêneas.

O relato do estudo foi organizado em fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussões. A fundamentação teórica desenvolveu-se nos capítulos dois e três. O segundo capítulo, intitulado “Deficiência Intelectual”, aborda as definições, o constructo, a codificação, o nível de comprometimento, as características, o sistema de suportes/apoios e a escolarização do aluno com DI. O terceiro capítulo, denominado “Tutoria por Pares”, tem por objetivos, contextualizar um breve histórico do conceito de tutoria e abordar as possibilidades dessa estratégia no ambiente escolar. Para tanto, são apresentadas as definições de tutoria e finalidades da ação tutoria, a importância da figura do tutor e a descrição do planejamento de uma ação tutorial. O quarto capítulo apresenta o objetivo geral e os específicos do estudo. O quinto capítulo descreve e sistematiza a metodologia utilizada: aspectos éticos, o local onde foi realizado o estudo, os procedimentos para a seleção da escola e dos participantes, os instrumentos e técnicas de registro de dados, os materiais e equipamentos usados e os procedimentos de coleta e análise de dados. No sexto capítulo, estão descritos os resultados obtidos com a implementação do programa tutoria por pares. Por fim, no sétimo capítulo, com base na análise de dados, são apresentadas as discussões sobre o estudo.

Espera-se, como produto final desta pesquisa, a descrição de mais uma estratégia que colabore com a prática dos profissionais e que possibilite mais um passo no enfrentamento do desafio de um ensino de qualidade e uma oportunidade de crescimento para todos os envolvidos no ambiente escolar. Além disso, busca-se contribuir com uma estratégia que encontre na diferença um elemento enriquecedor para a aprendizagem, na esperança de expandir o desenvolvimento teórico em uma área ainda pouco explorada no país.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Durante a Conferência Internacional sobre Inclusão “Sociedade Inclusiva”, realizada em junho de 2001, no Canadá, o termo deficiência intelectual foi divulgado em substituição à “deficiência mental” e deu origem à Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Nessa declaração, destacam-se três pontos referentes à parceria sociedade e empresas a favor de uma sociedade inclusiva: criar condições de espaços com desenho universal, produtos e serviços para atender às pessoas com deficiência. No item 5, declara-se que as pessoas com deficiência intelectual são cidadãos plenos, iguais perante a lei e que o direito à igualdade não se limita à equiparação de oportunidades, mas que, de acordo com o que as pessoas com deficiência intelectual exigem, devem ser garantidas ações afirmativas, adaptações e apoio e que os estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e a utilização de serviços adequados sempre que necessário.

De acordo com Schalock et al. (2007), o conceito de deficiência evoluiu de uma característica centrada na pessoa, às vezes associada a um déficit, para um fenômeno humano com origem em fatores orgânicos e/ou sociais – causando limitações funcionais, gerando, no indivíduo, em seu ambiente social, uma incapacidade ou restrição no funcionamento pessoal e desempenho de papéis e tarefas. Greenspan (1997) ressalta que essa mudança fez com que a DI deixasse de ser considerada como um traço totalmente absoluto e invariável da pessoa. Nesse sentido, Putnam (2005) reitera que a interação entre a pessoa e seu meio ambiente e a importância que o suporte individualizado pode desempenhar no funcionamento individual – construção ecológica social de deficiência e DI – permitem a busca e compreensão da identidade da deficiência.

Para Bronfenbrenner (1996), a abordagem ecológica privilegia estudos em desenvolvimento de forma contextualizada e em ambientes naturais, visando apreender a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que habita, isto é, está preocupada com as inter-relações dos organismos com o seu espaço. A avaliação se dá na relação com as outras pessoas, no conjunto e no espaço natural.

Quanto a essa abordagem, em seus estudos sobre Currículo Funcional Natural, Miura (2008, p. 155) aponta que “este enfoque educacional considera os desejos, as necessidades, as preferências e a cultura do estudante que pressupõe uma perspectiva sistêmica (família, escola e toda comunidade social)”, ao afirmar que:

O desenvolvimento de um Currículo Funcional Natural (CFN) para pessoas com necessidades educacionais especiais fundamenta-se numa filosofia de educação que

determina a forma e o conteúdo de um currículo adequado às *características individuais*. Requer uma *metodologia instrucional que enfatiza a aplicação do conhecimento e habilidades em contexto real*. (MIURA, 2008, p.155, grifo nosso).

Trata-se de um ensino que oferece oportunidades em contextos naturais para os alunos aprenderem, cujas metas são torná-los independentes, produtivos e competentes em diversos contextos da vida em comunidade, como o vocacional, acadêmico, recreativo, esportivo, familiar e de autocuidados (MIURA, 2008).

A Deficiência Intelectual foi escolhida como foco para este estudo porque os dados oficiais do último censo, realizado em 2017, encontrados em documentos provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP – MEC (2017), apontam que o número de alunos com DI no país é maior que qualquer outra deficiência, o que demonstra a importância desta contingência de alunos identificados na realidade da educação especial no Brasil. As matrículas nas Classes Regulares dessa categoria alcançou 65%, com um total de 585.672 dos 896.809 matriculados (Tabela 2).

Tabela 2 - Matrículas da Educação Especial em Classes Regulares por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação

	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual
Brasil	6.159	70.832	21.559	33.994	316	111.723	585.672
Norte	776	9.005	2.622	4.198	64	12.095	53.907
Nordeste	248	4.082	1.033	1.245	15	4.237	20.392
Sudeste	2.081	19.383	7.561	11.532	69	48.173	196.432
Sul	790	9.722	2.129	4.918	34	13.396	106.800
Centro-Oeste	670	4.597	1.682	3.435	23	8.793	52.010
	Deficiência Múltipla	Autismo	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	Altas Habilidades/Superdotação	Total
Brasil	51.773	77.102	12.180	2.052	35.668	19.451	896.809
Norte	6.054	7.591	1.026	317	3.517	1.919	87.898
Nordeste	1.882	1.876	260	121	1.206	874	32.696

Continua

Continuação

Sudeste	20.058	34.719	4.505	398	11.019	5.661	311.902
Sul	6.746	10.843	2.772	98	3.732	6.044	151.381
Centro-Oeste	4.852	4.503	860	172	3.104	2.813	72.286

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP – MEC – 2017. Tabela elaborada pela autora.

As matrículas nas Classes Exclusivas dessa categoria alcançaram 86%, com um total de 146.513 dos 169.637 matriculados (Tabela 3).

Tabela 3- Matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Especiais do Ensino Regular ou Educação de Jovens e Adultos), por Tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação

	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	Deficiência Física	Deficiência Intelectual
Brasil	1.233	3.986	5.081	3.448	104	25.971	146.513
Norte	47	224	382	368	7	1.202	6.483
Nordeste	131	434	926	565	16	1.296	10.682
Sudeste	686	1.584	2.146	1.263	51	13.758	65.606
Sul	287	1.343	1.339	759	23	7.039	50.832
Centro-Oeste	82	401	288	493	7	2.676	12.910

	Deficiência Múltipla	Autismo	Síndrome de Asperger	Síndrome de Rett	Transtorno Desintegrativa da Infância (TDI)	Altas Habilidades/Superdotação	Total
Brasil	26.766	12.242	507	310	2.121	248	169.637
Norte	1.188	556	63	45	158	11	8.081
Nordeste	1.315	588	73	31	238	54	13.237
Sudeste	13.671	8.153	179	137	152	74	78.031
Sul	7.920	1.931	98	60	483	77	55.185
Centro-Oeste	2.672	1.014	94	37	290	32	15.103

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP – MEC – 2017. Tabela elaborada pela autora.

Almeida (2012) esclarece que, dentre os alunos PAEE, aqueles com DI representam o maior número de matrículas nas escolas de ensino regular:

[...] embora prevaleça a ideia de que 3% da população geral apresente deficiência intelectual, a Organização Mundial da Saúde – OMS aponta 5%. Sabemos que mais de 80% das crianças com deficiência intelectual apresentam um nível leve de deficiência, e que há muito tempo essas crianças já não são mais alunos da escola especial e sim da rede regular de ensino. Nos dias atuais, com o avanço do processo de inclusão, crianças com deficiência intelectual que necessitam de maior apoio também já frequentam a escola regular. Logo, o contingente de alunos com deficiência intelectual nas redes regulares de ensino aumentou muito nos últimos anos (ALMEIDA, 2012, p.11).

No entanto, há de se questionar esse grande número de matrículas de alunos com DI. Para Goes (2014), há duas possibilidades. A primeira considera que pode haver uma “maior incorporação desses alunos pela educação escolar” (GOES, 2014, p. 110) e a segunda, porque muitas vezes, há alunos considerados com DI apenas por apresentarem baixo rendimento, diagnóstico esse que é realizado pela própria equipe escolar que, na maioria das vezes, não tem formação adequada.

2.1 DEFINIÇÕES DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) define DI como uma “deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos⁵” (AAIDD, 2010, p. 6, tradução nossa).

O funcionamento intelectual refere-se à capacidade mental geral, como aprendizado, raciocínio, solução de problemas, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. O comportamento adaptativo é a coleção de: a) habilidades conceituais: linguagem e alfabetização; conceitos de dinheiro, tempo e número e autodireção; b) habilidades sociais: habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima,

⁵ “*Intellectual disability* is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18”.

ingenuidade, resolução de problemas sociais e a capacidade de seguir regras/obedecer a leis e evitar ser vitimizado; c) habilidades práticas, que são aprendidas e desempenhadas pelas pessoas em suas vidas cotidianas: atividades da vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, saúde, viagem/transporte, horários/rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone (AAIDD, 2010).

Alguns indivíduos com DI não conseguem atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social, em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo: a) comunicação, que inclui os transtornos da linguagem, da fala, da comunicação social e o da fluência com início na infância (gagueira); b) participação social; c) funcionamento acadêmico ou profissional; d) independência pessoal em casa ou na comunidade (APA, 2014).

Cinco pressupostos são essenciais para a aplicação dessa definição:

1. Limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes comunitários típicos dos pares e da cultura do indivíduo;
2. A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, bem como as diferenças nos fatores de comunicação, sensoriais, motores e comportamentais;
3. Dentro de um indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com os pontos fortes;
4. Um propósito importante de descrever as limitações é desenvolver um perfil dos suportes necessários;
5. Com suportes personalizados apropriados durante um período prolongado, o funcionamento da vida da pessoa com deficiência intelectual geralmente melhorará (AAIDD, 2010).

Outra conceituação da DI é a proposta pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*: “deficiência intelectual é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (APA, 2014, p. 33).

Nas primeiras definições de DI pontuadas por Tredgold (1908, 1937) e Doll (1941, apud ALMEIDA, 2012, p.54), o enfoque principal era o “estado de defeito mental, incapacidade de desempenhar tarefas como membro da sociedade, incurabilidade e status permanente de retardo mental”, e, como o foco estava na hereditariedade e na patologia, restavam às pessoas que apresentavam essa deficiência a segregação.

De 1959 a 2002, em todas as definições de DI foi incorporado o “funcionamento intelectual significativamente abaixo da média” medido pelos testes de QI (HERBER, 1959, 1961; GROSSMAN, 1973, 1977, 1983, apud ALMEIDA, 2012), que passaram a dar ênfase na

mensuração do funcionamento intelectual do indivíduo devido ao surgimento dos testes mentais. Assim, o teste de Quociente de Inteligência (QI) tornou-se o instrumento para classificar as pessoas em níveis: leve, moderado, severo e profundo.

Na definição apresentada no manual de definição e classificação da AAMR (1959), houve a primeira tentativa de abordagem de critério duplo: uma definição que mencionou tanto o funcionamento intelectual quanto a deficiência na maturação, aprendizagem e ajustamento social, ou seja, comportamento adaptativo, que foi utilizado pela primeira vez por Herber (1961) no manual de 1961 da AAMR.

Outra definição da AAMR (1992) foi a primeira a ver a DI como condição que pode ser melhorada com prestação de suporte e não como deficiência estática ao longo da vida. Na época, a prestação de suporte foi definida em quatro níveis:

1º - Apoio intermitente: oferecido conforme as necessidades do indivíduo, de natureza episódica, porque nem sempre a pessoa necessita de apoio e, por isso, pode ser realizado por períodos curtos durante transições ao longo da vida, como por exemplo, quando há perda do emprego ou crise médica aguda. Ele é considerado de alta ou baixa intensidade.

2º - Apoio limitado: consistência ao longo do tempo, limitado, mas não de natureza intermitente. Poucos membros participam da ação, de baixo custo, se comparado com outros níveis de apoio mais intensivos. Exemplos: o treinamento para o emprego no mercado competitivo por um tempo limitado e o apoio na transição da vida escolar para a vida adulta.

3º - Apoio amplo: apoio regular, diário, em pelo menos alguns ambientes como trabalho e escola e não por tempo limitado, isto é, um apoio permanente nas atividades de vida diária.

4º - Apoio permanente: deve haver constância e alta intensidade, e realizado nos ambientes onde a pessoa vive, sendo de natureza vital para sustentação da vida do indivíduo. Envolve mais membros na ação, é mais intensivo que o 2º e 3º apoios e ocorre em ambientes específicos (ALMEIDA, 2012).

Todas as tentativas de conceituar a deficiência intelectual representam uma mudança na ideologia da sociedade atual, que busca a qualidade e a participação ativa na vida social e os movimentos em favor dos direitos sociais e de educação para todos, que devem ser os alicerces para as práticas de uma educação inclusiva, cujo foco do ensino deve ser a pessoa e não a sua deficiência – o que implica uma reestruturação do sistema escolar enfatizando o ensino, a escola e as condições de aprendizagem oportunizadas, bem como os recursos e suportes/apoios que

poderão possibilitar o sucesso escolar deste público-alvo da educação especial (JANNUZZI, 2012).

2.2 CONSTRUCTO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014) estabelece três critérios que devem ser preenchidos para o diagnóstico de DI:

1. Déficits em funções intelectuais: raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados pela avaliação clínica e por testes de inteligência padronizados e individualizados.
2. Déficits em funções adaptativas: resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à independência pessoal e responsabilidade social. Se a pessoa com DI não tiver apoio contínuo, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias: comunicação, participação social e vida independente e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
3. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.

Historicamente, quatro amplas abordagens foram usadas para definir o constructo da DI:

1. Abordagem Social: pessoas foram definidas ou identificadas como tendo DI, porque não conseguiram se adaptar socialmente ao seu ambiente.
2. Abordagem Clínica: não negou o critério social, mas gradualmente mudou para um modelo mais médico que incluía um aumento no papel relativo da organicidade, hereditariedade e patologia, o que levou a uma segregação.
3. Abordagem Intelectual: com o surgimento da inteligência como um constructo operacionalizável e a ascensão do movimento de testes mentais, a abordagem mudou para uma ênfase no funcionamento intelectual, medida por um teste de inteligência e refletida em um escore de QI. Essa ênfase levou ao surgimento de

normas estatísticas baseadas em QI como forma de definir o grupo e enquadrar o indivíduo dentro dele.

4. Abordagem de duplo critério: no Manual da Associação Americana de Deficiência Mental, em 1959, o ‘retardo mental’ foi definido como se referindo à subavaliação do *funcionamento intelectual* geral que se originaria durante o período de desenvolvimento e estaria associada a deficiências na maturação, aprendizagem e adaptação social. No Manual de 1961, a maturação, a aprendizagem e o ajuste social foram reunidos em um novo termo, *comportamento adaptativo*, que foi usado em todos os manuais subsequentes (AAIDD, 2010).

Há três elementos essenciais na DI: déficits em capacidades mentais genéricas (Critério A), prejuízo na função adaptativa diária na comparação com indivíduos pareados para idade, gênero e aspectos socioculturais (Critério B) e o início ocorrendo durante o período do desenvolvimento (Critério C) (APA, 2014).

O critério A refere-se a funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática. Os componentes críticos incluem compreensão verbal, memória de trabalho, raciocínio perceptivo, raciocínio quantitativo, pensamento abstrato e eficiência cognitiva.

O critério B refere-se à qualidade que uma pessoa alcança nos padrões de sua comunidade em termos de independência pessoal e responsabilidade social em comparação a outros com idade e antecedentes socioculturais similares. O funcionamento adaptativo envolve raciocínio adaptativo em três domínios: conceitual, social e prático. O domínio conceitual (acadêmico) envolve competência em termos de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situações novas, entre outros. O domínio social envolve percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros, empatia, habilidades de comunicação interpessoal, habilidades de amizade, julgamento social entre outros. O domínio prático envolve aprendizagem e autogestão em todos os cenários de vida, inclusive cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, autocontrole comportamental e organização de tarefas escolares e profissionais, entre outros. O funcionamento adaptativo é influenciado quando coexistem a capacidade intelectual, educação, motivação, socialização, aspectos de personalidade, oportunidade vocacional, experiência cultural e condições médicas gerais e transtornos mentais. Ele é preenchido quando, pelo menos, um domínio do

funcionamento adaptativo – conceitual, social ou prático – está suficientemente prejudicado a ponto de ser necessário apoio contínuo para que a pessoa tenha desempenho adequado em um ou mais de um local, tais como escola, local de trabalho, casa ou comunidade. Para que sejam atendidos os critérios diagnósticos de deficiência intelectual, os déficits no funcionamento adaptativo devem estar diretamente relacionados aos prejuízos intelectuais descritos no Critério A.

O Critério C, início durante o período do desenvolvimento, refere-se ao reconhecimento da presença de déficits intelectuais e adaptativos durante a infância ou adolescência.

A DI pode gerar condições crônicas com distúrbios qualitativos, quantitativos ou ambos, interferindo no desenvolvimento da: “motricidade, fala e linguagem, cognição, domínio pessoal-social e atividades de vida diária” (SCHWARTZMAN, 2017, p.18). Importante salientar que, embora essas dificuldades resultem dos prejuízos cognitivos, elas são fortemente influenciadas por fatores ambientais, como precocidade do diagnóstico, preconceitos e qualidade dos serviços de apoio.

2.3 CODIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No Brasil, a codificação das doenças é definida pela Classificação Internacional de Doenças e Problemas de Saúde (CID-10). Importante mencionar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) lançou em 18 de junho de 2018 sua nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 11). A CID-11 será a nova base para identificar tendências e estatísticas de saúde em todo o mundo. Conterá cerca de 55 mil códigos únicos para lesões, doenças e causas de morte. O documento fornecerá uma linguagem comum que permitirá aos profissionais de saúde compartilharem informações de saúde em nível global. A OPAS (Organização Pan-Americana da Saúde) anuncia que entrará em vigor em 1º de janeiro de 2022 cuja versão será uma pré-visualização e permitirá aos países planejar seu uso, preparar traduções e treinar profissionais de saúde. A CID-11 utilizará o termo transtorno do desenvolvimento intelectual para indicar que fala de transtornos que envolvem função cerebral prejudicada precocemente na vida.

Na atual CID-10, a DI está classificada dentro dos transtornos mentais. Dentre eles, estão a depressão, o transtorno afetivo bipolar, a esquizofrenia e outras psicoses, demência, DI e transtornos de desenvolvimento, incluindo o autismo. O termo transtorno de desenvolvimento

abrange DI e transtornos invasivos de desenvolvimento, incluindo o autismo. Os distúrbios de desenvolvimento geralmente têm início na infância, todavia tendem a persistir na idade adulta, causando comprometimento ou atraso nas funções relacionadas à maturação do sistema nervoso central. A DI, especificamente, é caracterizada pela diminuição de habilidades em várias áreas de desenvolvimento, como o funcionamento cognitivo e o comportamento adaptativo. Essa condição diminui a capacidade de adaptação às exigências diárias da vida.

Dentro da classificação de Transtornos mentais e comportamentais (F00-F99), a DI é classificada como Retardo mental, subdividida em 6 tipos (CID 10):

1. F70 - Retardo mental leve: QI entre 50 e 69. Os adultos apresentam uma idade mental de 9 a menos de 12 anos e serão capazes de trabalhar e de manter relacionamento social satisfatório e de contribuir para a sociedade. Nas crianças, podem ocorrer dificuldades de aprendizado na escola.
2. F71- Retardo mental moderado: QI entre 35 e 49. Os adultos apresentam uma idade mental de 6 a menos de 9 anos e necessitarão de assistência em grau variado para viver e trabalhar na comunidade. Podem ocorrer atrasos acentuados do desenvolvimento na infância, mas a maioria dos pacientes aprende a desempenhar algum grau de independência quanto aos cuidados pessoais e adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas.
3. F72 - Retardo mental grave: QI entre 20 e 40. Os adultos apresentam uma idade mental de 3 a menos de 6 anos. Pode ocorrer a necessidade de assistência contínua.
4. F73 - Retardo mental profundo: QI abaixo de 20. Os adultos apresentam uma idade mental abaixo de 3 anos. Podem ocorrer limitações graves quanto aos cuidados pessoais, continência, comunicação e mobilidade.
5. F78 - Outro retardo mental: a) F780 - menção de ausência ou de comprometimento mínimo do comportamento; b) F781 - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento; c) F788 - outros comprometimentos do comportamento; d) F789 - sem menção de comprometimento do comportamento.
6. F79 - Retardo mental não especificado: a) F790 - menção de ausência ou de comprometimento mínimo do comportamento; b) F791 - comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento; c) F798 - outros comprometimentos do comportamento; d) F799 - sem menção de comprometimento do comportamento.

Schwartzman (2017) afirma que, apesar das críticas feitas com relação à classificação por QI, na maioria dos critérios propostos para o diagnóstico da DI, observa-se que em várias definições, justamente um dos itens presentes é o QI inferior a 70. O autor sugere alguns cuidados que devem ser tomados na avaliação realizada por meio desses testes: que ele seja aplicado por profissional competente, feito individualmente, seja quantitativo e qualitativo e que os resultados enfatizem tanto as áreas de inabilidade quanto as de competência.

A APA (2014) classifica a deficiência intelectual em: leve (F70), moderada (F71), grave (F72) e profunda (F73), mas ressalta que os “vários níveis de gravidade são definidos com base no funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio necessário” (APA, 2014, p. 33).

Assim, não é suficiente descrever/diagnosticar o indivíduo em avaliação apenas pelo nível do QI. É necessário que sejam observadas algumas dimensões, como os ambientes de sistemas de apoio adequados que facilitem a independência da pessoa, seus relacionamentos, contribuições, participação na escola e na comunidade e bem-estar pessoal.

2.4 NÍVEL DE COMPROMETIMENTO E CARACTERÍSTICAS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Wajnsztein e Wajnsztein (2007, apud ALMEIDA, 2012) afirmam que, em se tratando da etiologia, a DI é um conjunto de síndromes complexas das mais variadas e que o denominador comum é justamente o déficit intelectual e suas bases etiopatogênicas.

É possível que ocorra mais de um transtorno do neurodesenvolvimento. Indivíduos com transtorno do espectro autista, por exemplo, podem apresentar DI e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem, que é diagnosticado diante de déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão (APA, 2014).

O transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal. Ele é caracterizado por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática e fica bastante abaixo da média para a idade.

Os níveis de comprometimento da DI nos domínios Conceitual, Social e Prático, segundo a APA (2014), são:

1. Nível de comprometimento: LEVE

- ✓ Domínio Conceitual: para crianças em idade escolar existem dificuldades em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro, sendo necessário apoio em uma ou mais áreas para o alcance das expectativas associadas à idade.
- ✓ Domínio Social: há imaturidade nas relações sociais. Pode haver dificuldade em perceber, com precisão, pistas sociais dos pares. Comunicação, conversação e linguagem são mais concretas e imaturas do que o esperado para a idade. Pode existir dificuldade de regulação da emoção e do comportamento de uma forma adequada à idade. Tais dificuldades são percebidas pelos pares em situações sociais. Há compreensão limitada do risco em situações sociais, o julgamento social é imaturo para a idade e a pessoa corre o risco de ser manipulada pelos outros.
- ✓ Domínio prático: há um funcionamento de acordo com a idade nos cuidados pessoais e necessidade de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária na comparação com os pares. As habilidades recreativas assemelham-se às dos companheiros de faixa etária, embora o juízo relativo ao bem-estar e à organização da recreação precise de apoio.

2. Nível de comprometimento: MODERADA

- ✓ Domínio Conceitual: as habilidades conceituais individuais ficam bastante atrás das dos pares durante o desenvolvimento. Nas crianças em idade pré-escolar, a linguagem e as habilidades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente. Nas crianças em idade escolar ocorre lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro ao longo dos anos escolares, com limitações marcadas na comparação com os pares. É necessária assistência contínua diária à realização de tarefas conceituais cotidianas, sendo que outras pessoas podem assumir integralmente essas responsabilidades pelo indivíduo.
- ✓ Domínio Social: há diferenças marcantes em relação aos pares no comportamento social e na comunicação durante o desenvolvimento. A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social, embora com muito menos complexidade que a dos companheiros. A capacidade de relacionamento é evidente nos laços com família e amigos e o indivíduo pode manter amizades bem-sucedidas na vida e, por vezes, relacionamentos

românticos na vida adulta. O julgamento social e a capacidade de tomar decisões são limitados, com cuidadores tendo que auxiliar a pessoa nas decisões. Amizades com companheiros que apresentem desenvolvimento normal costumam ficar afetadas pelas limitações de comunicação social.

Domínio prático: as necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestir-se, eliminações e higiene, são possíveis ainda que haja necessidade de período prolongado de ensino e de tempo para que haja independências nessas áreas. O mesmo ocorre com relação à participação nas tarefas domésticas, ainda que seja necessário longo período de aprendizagem e um apoio continuado tenha que ocorrer para um desempenho adulto. Emprego independente em tarefas que necessitem de habilidades conceituais e comunicacionais imitadas pode ser conseguido, embora seja necessário o apoio considerável de outras pessoas para o manejo das expectativas sociais, complexidades de trabalho e responsabilidades auxiliares, como horário, transportes, benefícios de saúde e controle do dinheiro. Uma variedade de habilidades recreacionais pode ser desenvolvida, mas demandam apoio e oportunidades de aprendizagem por um longo período de tempo. Comportamento mal adaptativo está presente em uma minoria significativa o que causa problemas sociais.

3. Nível de comprometimento: GRAVE

- ✓ Domínio Conceitual: o alcance de habilidades conceituais é limitado. Normalmente há pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. Há necessidade de um grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida.
- ✓ Domínio Social: há grande limitação na linguagem falada no que se refere ao vocabulário e gramática. A fala e a comunicação compõem-se de palavras ou expressões isoladas, com foco no aqui e agora dos eventos diários. A linguagem é usada para comunicação social mais do que para explicações. Os indivíduos entendem discursos e comunicação gestual simples. As relações com familiares e pessoas conhecidas constituem fonte de prazer e ajuda.

Domínio prático: há a necessidade de supervisão em todos os momentos e apoio para todas as atividades cotidianas, como refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação. O indivíduo não tem capacidade de tomar decisões responsáveis quanto ao seu bem-estar e dos demais. A aquisição de habilidades em todos os

domínios envolve ensino prolongado e apoio contínuo. O comportamento mal-adaptativo, inclusive autolesão, está presente em uma minoria significativa.

4. Nível de comprometimento: PROFUNDA

- ✓ **Domínio Conceitual:** habilidades conceituais envolvem mais o mundo físico do que os processos simbólicos. A pessoa pode usar objetos de maneira direcionada a metas para o autocuidado, o trabalho e a recreação. Habilidades visuoespaciais, como combinar e classificar, baseadas em características físicas, podem ser adquiridas. Os prejuízos motores e sensoriais podem impedir o uso funcional dos objetos.
- ✓ **Domínio Social:** a compreensão é muito limitada da comunicação simbólica na fala ou nos gestos. Pode entender algumas instruções ou gestos simples. Há ampla expressão dos próprios desejos e emoções pela comunicação não verbal e não simbólica. A pessoa aprecia os relacionamentos com membros bem conhecidos da família, cuidadores e outras pessoas conhecidas, além de iniciar interações sociais e reagir a elas por meio de pistas gestuais e emocionais. A ocorrência concomitante de prejuízos sensoriais e físicos pode impedir muitas atividades sociais.
- ✓ **Domínio prático:** há uma dependência de outros para todos os aspectos do cuidado físico diário, saúde e segurança, ainda que possa conseguir participar também de algumas dessas atividades. Os que não apresentam prejuízos físicos graves podem ajudar em algumas tarefas diárias de casa, como levar os pratos para a mesa. Ações simples com objetos podem constituir a base para a participação em algumas atividades profissionais com níveis elevados de apoio continuado. Atividades recreativas podem envolver, por exemplo, apreciar ouvir música, assistir a filmes, sair para passear ou participar de atividades aquáticas, sempre com apoio de outras pessoas. A ocorrência concomitante de prejuízos físicos e sensoriais é barreira frequente à participação e observação em atividades domésticas, recreativas e profissionais. Comportamento mal-adaptativo está presente em uma minoria significativa.

A DI é uma condição heterogênea com múltiplas causas, que pode gerar dificuldades associadas ao juízo social, à avaliação de riscos, ao autocontrole do comportamento, emoções ou relações interpessoais ou à motivação na escola ou nos ambientes de trabalho.

A intenção em apresentar os níveis de gravidade é porque atualmente as escolas têm recebido laudos com essas informações, mas entende-se que pouco informa sobre o processo de escolarização do estudante, muitas vezes apenas reforçando os estereótipos acerca da condição da DI.

2.5 SISTEMA DE SUPORTES/APOIOS

Ao planejar o suporte/apoio para o aluno com DI, é necessário levar em conta as demandas específicas do ambiente em que ele está inserido. O importante é enfatizar tanto o aspecto acadêmico como as habilidades adaptativas. Schwartzman (2017) considera que as escolas dão uma ênfase exagerada ao aspecto acadêmico enquanto outras habilidades adaptativas são ignoradas, tais como as habilidades sociais e as competências nas áreas de autocuidados, vida prática e comunicação.

O construto da DI tem enfatizado uma perspectiva ecológica cujo foco é a interação da pessoa com o seu ambiente e o oferecimento do sistema de suportes/apoios individualizados como uma possibilidade para aumentar o funcionamento humano, que deve levar em consideração: incompatibilidade de competência e demandas, pois pode haver um descompasso entre as experiências das pessoas com DI e suas competências pessoais e as demandas ambientais, o planejamento de suportes/apoio individualizados de acordo com a necessidade de cada um, oferecimento de suporte/apoio tendo em vista resultados de melhoras significativas nas mais diversas áreas, podendo incluir mais independência nas relações pessoais e melhores oportunidades de contribuir na sociedade.

O planejamento desse suporte/apoio deve envolver cinco componentes básicos:

[...] identificação de experiências de vida almejadas; estabelecimento de metas a serem atingidas; determinação da intensidade de suporte/apoio necessários para atingir tais metas; desenvolvimento de plano de suporte individualizado; monitoramento/acompanhamento do progresso e avaliação (ALMEIDA, 2012, p. 60).

A ocorrência de prejuízos no funcionamento adaptativo revela influências provindas de motivação, traços de personalidade, educação, socialização, oportunidade vocacional, transtornos mentais e problemas clínicos (WAJNSZTEJN; WAJNSZTEJN, 2007, apud ALMEIDA, 2012). Se forem oferecidas constantes alteração, reformulação e experimentação e

uma rede de apoios/suportes, a qualidade e a condução dessas influências podem propiciar melhora no desenvolvimento de pessoas com DI.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014) afirma que:

[...] em crianças mais velhas e adultos, o *nível de apoio oferecido é capaz de possibilitar a completa participação em todas as atividades cotidianas e melhora na função adaptativa*. As avaliações diagnósticas devem determinar se uma melhora nas habilidades de adaptação é resultado da aquisição de uma nova habilidade estável e generalizada (caso em que o diagnóstico de deficiência intelectual pode não ser mais apropriado) ou *contingência da presença de apoios e intervenções ininterruptas* (caso em que o diagnóstico de deficiência intelectual pode ainda ser apropriado) (APA, 2014, p. 39).

Para a AAIDD,

Com suportes personalizados apropriados durante um período sustentado, o funcionamento da vida da pessoa com DI geralmente melhorará. Isso significa que, se forem fornecidos suportes personalizados apropriados a um indivíduo com DI, haverá um melhor resultado de funcionamento. A falta de melhoria no funcionamento pode servir como base para reavaliar o perfil dos suportes necessários. Em raras circunstâncias, no entanto, mesmo suportes apropriados podem meramente manter o funcionamento ou interromper ou limitar a regressão. O ponto importante é que o antigo estereótipo de que as pessoas com DI nunca melhoram está incorreto. Melhoria no funcionamento deve ser esperada de apoios apropriados, exceto em casos raros⁶ (AAIDD, 2010, p. 7, grifo nosso, tradução nossa).

Se o nível de suporte/apoio oferecido é capaz de possibilitar a completa participação em todas as atividades cotidianas e melhora na função adaptativa; se com suportes personalizados apropriados sustentados durante um período prolongado, o funcionamento da vida da pessoa com DI geralmente melhorará; se o antigo estereótipo de que as pessoas com DI nunca progredem ou aprendem está incorreto e a melhoria no funcionamento deve ser esperada de apoios apropriados, isso significa que, se a escola oferecer suportes/apoios personalizados apropriados a um indivíduo com DI, poderá haver um melhor resultado de funcionamento.

2.6 ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

⁶ “With appropriate personalized supports over a sustained period, the life functioning of the person with ID generally will improve. This means that if appropriate personalized supports are provided to an individual with ID, improved functioning should result. A lack of improvement in functioning can serve as a basis for reevaluating the profile of needed supports. In rare circumstances, however, even appropriate supports may merely maintain functioning or stop or limit regression. The important point is that the old stereotype that people with ID never improve is incorrect. Improvement in functioning should be expected from appropriate supports, except in rare cases”;

Mendes (1995), ao estudar a relação entre as concepções referentes à Deficiência ‘Mental’ e às atitudes sociais frente aos portadores dessa condição, mostrou a importância de se adotar um trabalho consciente da sociedade livre dos preconceitos que cercam a DI, isto é, superar as concepções ultrapassadas e limitadoras dessa condição e oferecer aos alunos intervenções pedagógicas que busquem apoiá-los no desenvolvimento das atividades e respeitar suas possibilidades cognitivas e afetivas. A autora alerta que, ao longo do tempo, a DI vem sendo usada como um amplo “guarda-chuva” (MENDES, 1995, p. 65), englobando todos os alunos que não conseguem atender às exigências acadêmicas e que, se essa concepção da DI não for mudada, os profissionais inseridos diretamente no processo de inclusão escolar, especialmente os professores, será negada ao aluno a possibilidade de participar ativamente das atividades propostas na sala de aula.

Para que o aluno com DI possa ter uma aprendizagem bem-sucedida, é necessário que ele possa vivenciar situações que lhe proporcione essa oportunidade. Como afirma Mendes (1995), as limitações constatadas não devem ser tomadas como características definitivas, “mas sim como um estado circunscrito a um momento presente onde imperam determinadas condições ambientais passíveis de serem alteradas” (MENDES, 1995, p. 46) e que a “*definição de apoios* será baseada nas necessidades individuais e não mais nos rótulos genéricos” (MENDES, 1995, p. 50, grifo nosso). Também ressalta que “o procedimento de diagnóstico requer uma avaliação deste ambiente e uma *prescrição dos tipos e intensidade de suportes necessários* para melhorar o funcionamento e a qualidade de vida do indivíduo na comunidade em que ele está inserido” (MENDES, 1995, p. 46, grifo nosso). Porém, vale ressaltar que a maioria dos estudantes considerados com DI na realidade brasileira pode se beneficiar dos programas curriculares comuns, com mínimos ajustes.

Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) apontam que o discurso dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) problematiza a complexidade que o conceito impõe aos profissionais no que se refere à abordagem que deve ser adotada para favorecer a aprendizagem desse aluno, o que reforça a responsabilidade que a escola tem a partir do ingresso desse alunado na classe comum, tendo como questão primordial o *como* ensinar, atendendo suas especificidades, visto que “a população atualmente passível de ser enquadrada na condição de DI é extremamente diversificada, como também são muito diferenciadas suas potencialidades e necessidades educacionais especiais” (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 63). As autoras enfatizam que o ensino de alunos com DI deve envolver:

[...] recursos humanos qualificados, abordagens pedagógicas diferenciadas, *procedimentos de ensino diversificados*, e adequações ou modificações curriculares que especifiquem o que ensinar e em que sequência, e como organizar os objetivos em níveis e serviços educacionais. A *quantidade e qualidade de recursos variam*, dependendo das necessidades do educando e das possibilidades oferecidas pelo sistema educacional. (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 64, grifo nosso)

Maturana e Mendes (2017), ao investigarem a concepção dos alunos com DI sobre a escola especial e a escola regular, confirmam que, se ao aluno é oferecida oportunidade de participação, ele consegue enxergar a escola comum como um espaço de aprendizagem, tanto que destacam que é necessário que todos os profissionais da escola considerem a “relação entre os alunos com seus pares na elaboração de práticas inclusivas” (MATURANA; MENDES, 2017, p. 224).

Para Pletsch e Glat (2012), Cunha e Rossato (2015), citados por Maturana e Mendes (2017),

[...] quando o processo de inclusão escolar envolve a mudança de *práticas pedagógicas* estratificadas e os professores e gestores consideram a subjetividade dos alunos no planejamento do ensino, isto propicia aos alunos oportunidades importantes que podem resultar em *ganhos acadêmicos e sociais* consideráveis”. (PLETSCH, GLAT, 2012; CUNHA, ROSSATO, 2015 apud MATURANA, MENDES, 2017, p. 212, grifo nosso)

Veltrone (2011) aponta que o rótulo da DI é um fator claro de exclusão, mas não compreender sua complexidade também pode tirar do aluno o direito de receber uma educação que o prepare para a vida na sociedade. E, por esse motivo, escancara uma situação crítica que ocorre nas escolas. Devido à fragilidade dos processos de identificação e avaliação da maioria dos alunos com DI matriculados e por eles apresentarem dificuldades acadêmicas ao longo de sua jornada escolar, o que não ocorre apenas com os alunos identificados com DI, questiona se essas dificuldades se devem apenas ao déficit intelectual ou se a escola não foi capaz de ensinar com qualidade esses alunos.

Perrenoud (1995, apud VELTRONE, 2008) questiona como as situações de ensino-aprendizagem devem ser organizadas levando-se em conta as características peculiares dos alunos:

Diferenciar o ensino é organizar as *interações* e atividades de modo que cada aluno se defronte constantemente com situações didáticas que lhe sejam mais fecundas [...] Implica, pois, o desenvolvimento de *caminhos diversos* para que os alunos consigam atingir as metas escolares, *por meio de um acompanhamento* e percursos individualizados. (PERRENOUD, 1995, p. 28-29, apud VELTRONE, 2008, p. 36)

Cotrin (2010) defende que “não se trata de negar a deficiência, mas de refletir o lugar que ela ocupa em nossa sociedade” (COTRIN, 2010, p. 178). Portanto, cabe à escola realizar mudanças estruturais e atitudinais que considere o aluno com DI como alguém que pode se desenvolver e aprender assim como os demais.

Jesus (2014) concluiu em seu estudo que é fundamental a escola repensar sua prática e enfatiza que o aluno com DI tem uma maneira própria de lidar com o saber que, logicamente, não corresponde ao modelo idealizado pela escola comum. Por isso, a escola deve empenhar-se em utilizar estratégias que garantam a ele a aprendizagem e a construção do conhecimento acadêmico, afinal, a escola não foi feita somente para aqueles que se enquadram no modelo idealizado. Há que se considerar que os alunos aprendem em ritmos diferentes, independente de terem ou não dificuldades na aprendizagem e as diferenças e individualidades devem ser reconhecidas como aspectos positivos entre os alunos.

Gave et al. (2002, apud HEREDERO, 2010) apresentaram diferentes formas em que as dificuldades de aprendizagem dos alunos com DI podem revelar-se, sendo:

[...] desde situações transitórias, que podem ser *passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento das estratégias metodológicas utilizadas cotidianamente*, até situações mais graves e permanentes, que requerem a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação. [...] além de estratégias diversificadas que requerem respostas educacionais adequadas, envolvendo adaptação ou flexibilização curricular, que pode configurar variadas *modificações nas práticas pedagógicas*, visando a facilitar a aprendizagem e a *participação dos alunos* que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização. (GAVE et al., 2002, p. 103, apud HEREDERO, 2010, p. 196-197, grifo nosso).

Miura et al. (2011) concluíram que os comportamentos pró-sociais colaboraram para o acesso ao conhecimento de forma igual aos alunos envolvidos e que o uso de recursos pedagógicos que valorizam a diversidade humana e as relações com o outro é um aspecto fundamental para a aprendizagem, e asseguram que o papel do professor vai muito além de sistematizar o currículo. É imprescindível que ele identifique a “melhor estratégia de intervenção” (MIURA et al., 2011, p. 221), por meio de observação do potencial de cada aluno e oferecimento de níveis de ajuda para a interação social.

Muitas vezes, presencia-se a instituição escolar se eximindo da culpa de não conseguir ensinar a todos os alunos, justificando que não consegue lidar com aquele aluno que não atende aos padrões estabelecidos e, em decorrência disto, há dificuldades para se estabelecer qual é a melhor forma de educar esses indivíduos, com base num suposto funcionamento intelectual diminuído. Às crianças com DI devem ser oferecidas práticas pedagógicas inovadoras e

flexíveis, que sejam capazes de suprir suas particularidades e reafirmar assim o papel social da escola – que deve ser o de garantir a inserção cultural de todos os sujeitos, independentemente das suas singularidades, entendendo que o seu desenvolvimento não deve se orientar apenas por fatores biológicos, mas também pelos elementos sociais e culturais. Para que isso ocorra, a instituição escolar deve ser capaz de enxergar todos os alunos nas suas especificidades e utilizar estratégias que enfatizem não apenas suas capacidades intelectuais, já que essa atitude seria ir contra tudo o que a educação inclusiva preconiza.

Não se trata de negar que o aluno com DI desafia a escola regular, pois apresenta um estilo particular de lidar com o conhecimento que não corresponde ao que normalmente é esperado de um aluno. No entanto, quando se observa as práticas pedagógicas que devem contemplar as diferenças, percebemos que ainda encontramos dificuldade em estabelecer estratégias que possam fazer parte do dia a dia de uma sala de aula que realmente favoreçam a participação de todos. Uma dessas estratégias que privilegia a heterogeneidade no contexto escolar é a tutoria por pares, que será apresentada no próximo capítulo.

3 TUTORIA POR PARES

A Tutoria por Pares (TP) é uma prática muito antiga. Era muito comum na Grécia e Roma Antigas e está registrada, mesmo antes desse tempo (TOPPING, 2000). Seu conceito na educação vem sofrendo variações linguísticas ao longo dos séculos, com relação à época, ao país e à cultura em que foi adotado e muitos foram os vocábulos utilizados com significados idênticos ou afins.

3.1 BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Gordon (1988) investigou as aplicações da tutoria durante toda a história da educação infantil no mundo ocidental e examinou sua influência na escolaridade das crianças e suas ramificações socioculturais. Ao percorrer séculos de história da tutoria, o autor concluiu que essa estratégia teve uma contribuição significativa na história da educação e na evolução da escolaridade e que a ajuda dos tutores contribuiu para “dar conta das diferenças individuais e ajustar a experiência educacional de uma criança”⁷ (GORDON, 1988, p. 461, tradução nossa).

O autor relacionou pelo menos trinta e oito vocábulos para designar o termo ‘tutor’, que sofreu variações linguísticas ao longo dos séculos, de acordo com a época, o país e a cultura em que foi adotado. Na Grécia Antiga, *paidagogos*, era um escravo grego que ensinava os jovens; *sophists*, tutores gregos que trabalhavam por um salário. Na Roma Antiga, *tutela*, um professor romano; *rhetores*, professores romanos; *domi*, um tutor residencial; *fori*, um professor visitante; *pedagogue*, um escravo grego trazido para Roma como tutor dos jovens; *pedisequis*, atendentes romanos que tutelavam; *comes*, um tutor companheiro; *custos*, um tutor de guarda; *rector*, um tutor; *governor*, um tutor do sexo masculino; *governess*, um tutor do sexo feminino. Na Europa Medieval, *escalastre*, termo latino usado pelo Terceiro Concílio de Latrão (1179) para um tutor de assuntos não teológicos; *teologal*, usado pelo Concílio de Latrão para um tutor de teologia. Na Irlanda, *fosterage*, termo medieval usado para tutoria em mosteiros. Na Itália, *courtesy education*, a tutoria renascentista de um cavaleiro. Na Inglaterra, *master of the henchmen*, tutor

⁷ “[...] to account for individual differences and adjust a child's educational experience”.

da corte real dos servos do rei (século XV); *governor*, um tutor do sexo masculino (século XV); *governess*, um tutor do sexo feminino geralmente para mulheres (século XIV); *domestic education*, nos séculos XVIII e XIX, muitas vezes usado para descrever a educação “um-para-um”, feita em casa; *bear leader*, um tutor que acompanhava um menino no "Grand Tour" da Europa no século XVIII; *monitor*, um aluno-tutor comum no século XIX; *nanny*, uma combinação de enfermeira e tutor para a primeira infância, comum no século XIX; *fireside education*, um termo diretamente relacionado à educação doméstica do século XIX; *private tuition*, um tutor pago em casa, comumente usado no século XV; *tutorial college*, instituições encontradas em Oxford ou Cambridge que preparavam os alunos para exames secundários nacionais e para os exames de admissão da universidade "Oxbridge". Na França, *ecolatre*, um professor de francês medieval; *candidatos*, um termo do século XVIII referindo-se a um professor particular. Na Alemanha, *wohnstubenerziehung*, um termo do século XIX baseado na educação de Pestalozzi; *erziehungskuenstler*, descrito por Johann Friedrich Herbart, educador alemão, do século XIX como um gênio em educação, um professor modelo. Nos Estados Unidos, *peer-tutors*, tutores de estudantes encontrados em muitas escolas do século XVIII e ainda em uso hoje; *Old Field School*, termo do século XVII usado nas Colônias da América do Sul para descrever aulas particulares em uma plantação; *private tutor*, um termo do século XX usado para descrever um professor que realizava um trabalho de recuperação com um aluno depois da aula, em casa ou em um centro de tutoria; *home schools*, o equivalente no século XX de educação doméstica, descreveu pais que ensinavam seus filhos em casa como um substituto para o atendimento regular da escola.

Semião (2009) examinou a temática da tutoria nas vertentes histórica, social, econômica e cultural e analisou a perspectiva dos tutorados acerca do impacto da tutoria no seu percurso educativo, ao nível pessoal e acadêmico, por meio de um estudo empírico com uma amostra de trinta alunos integrados em um programa tutorial. Os resultados mostraram que a tutoria, enquanto modalidade de ensino, aprendizagem e apoio, desenvolveu competências de integração, desenvolvimento pessoal e acadêmico desde suas primeiras manifestações e usos, nas mais diferentes épocas.

Topping (2000) afirma que a TP é uma prática muito antiga, comum desde a Grécia e Roma Antigas e está registrada em textos antigos mesmo antes desse período.

Gordon (1988) disserta que a história da tutoria começou no início da civilização, quando o conhecimento era transmitido oralmente pela família. Os pais eram os tutores dos filhos, transmitiam as tradições, valores e competências práticas para a garantia da crença, religião e leis. No entanto, por não possuírem competências mais especializadas, houve um

momento em que a família deixou de prover essa formação, e passou a delegá-la a tutores, que orientavam os filhos na formação física e intelectual e zelavam pela conduta moral e cívica. Foi na Antiguidade Clássica, civilização grega e romana, que a tutoria começou a surgir com uma educação voltada para o desenvolvimento da música, dança, canto e poesia. Os primeiros professores foram os Sofistas e o currículo era voltado para a Gramática, Dialética, Retórica, Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. Eles geralmente eram contratados como tutores de jovens que tinham a pretensão de seguir a carreira política.

No período da Antiguidade Clássica, Sócrates – por meio do diálogo, sistema de ensino conhecido como Maiêutica, levava o outro a construir o seu próprio conhecimento – e Platão – utilizando o mesmo método, colocava problemas aos seus seguidores a fim de que eles resolvessem de forma crítica – são considerados os fundadores da tutoria enquanto processo de construção do conhecimento e da aprendizagem. Aristóteles, que foi tutorado por Proxênio, em Atenas, contratou tutores da escola de Platão e foi tutor de Alexandre, o Grande, da Macedônia (SEMIÃO, 2009, p. 23).

Quintiliano, considerado autoridade principal do ideal educacional romano, tira a tutela da criança da família, alegando que a educação deveria desenvolver-se pelo contato com o coletivo, acreditando que é por meio desse contato com outras crianças que a aprendizagem se daria de “forma mais enriquecedora e onde ela teria oportunidade de se relacionar com os seus pares” (BARNIER, 2001, p. 18, apud SEMIÃO, 2009, p. 11). Nesse período da Roma antiga, foram identificados três tipos de tutores domésticos: uma ‘ama’, que acompanhava a criança até aos três anos de idade; um *pedagogue*, escravo grego, que deveria ser um modelo moral e intelectual, e também aquele que ensinava as primeiras letras e o iniciava nas virtudes romanas; e, aos 7 anos, no *ludus*, escola primária, o mesmo *pedagogue* garantia a sua segurança e a sua moralidade, ao mesmo tempo que supervisionava a competência do professor (SEMIÃO, 2009, p. 24).

Na idade Média, predominou o sistema romano de tutoria, o que levou a Igreja a utilizar os clérigos como tutores de senhores e imperadores, divulgando e defendendo a literatura clássica que, de outro modo, teria se perdido. É nesse período em que a universidade se institucionaliza e o papel do tutor se sobressai, principalmente, com a criação do *New College* de Oxford (1379), conhecido como o berço do sistema tutorial (SEMIÃO, 2009, p. 13). William de Wykeham, fundador do *New College*, dispôs os alunos mais velhos, *seniors*, para assumir a responsabilidade de dar assistência aos mais jovens. A esses alunos mais velhos foi dada a responsabilidade de preocuparem-se com o comportamento e o aproveitamento acadêmico dos *juniors*, alunos mais novos. O *dean* era responsável em cuidar dos estudos de cada aluno e, mais

tarde, passou a ser ajudado pelo que se designou *college tutor*, “professor credenciado que dirige pessoalmente os estudos dos alunos que lhe foram confiados” (BALCELLS; MARTIN, 1985, p. 66, apud SEMIÃO, 2009, p. 14).

No fim do século XVI, o termo tutor surgiu na nomenclatura inglesa nos estatutos do *Brasenose College* de Oxford para designar os professores que acompanhavam, dentro do *College*, o trabalho pessoal de cada aluno. Assim, a função de tutor foi assumindo características especificamente educativas e didáticas e, no século XVII, a importância de seu trabalho foi reconhecido (SEMIÃO, 2009). Na educação medieval e renascentista a figura do tutor foi constante nas cortes ou em casas de nobres e homens cultos, nas universidades e, ainda, na formação prática dos nobres renascentistas (GORDON, 1988).

Nos séculos XVI e XVII, no percurso típico de aprendizagem de um indivíduo entre os três e os dezoito anos de idade, havia um tutor que o acompanhava em casa e, por vezes, na frequência da escola, assumindo aí a função de “treinador particular⁸” (GORDON, 1988, p. 127, tradução nossa). Na França e na Inglaterra, era uma estratégia de ensino muito adotada (DURAN; VIDAL, 2007).

No fim do século XVII, John Locke (filósofo inglês conhecido como o pai do liberalismo) trabalhou os princípios do sistema tutorial de Fénelon (teólogo católico, poeta e escritor francês, cujas ideias liberais sobre política e educação esbarraram contra o *status quo* da Igreja e do Estado). Locke sintetizou toda a tradição educativa da Renascença, do Humanismo e da Reforma, estabelecendo algumas qualidades que um tutor devia ter: “sobriedade, temperança, ternura, diligência e discrição⁹” (BLUMERFELD, 1973, p.15-16, apud SEMIÃO, 2009, p. 21, tradução nossa).

No Iluminismo, Pestalozzi (pedagogo e educador suíço, pioneiro da reforma educacional), fiel ao espírito de Comênio (pedagogo considerado o fundador da didática moderna) e aos princípios naturalistas de Rousseau (filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata suíço, considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo), pôs em prática suas ideias, aliando as atividades manuais e técnicas às atividades intelectuais de leitura, escrita e cálculo, visando o Homem na sua globalidade. Acreditava que o saber devia ser partilhado e chamava a atenção para a importância da alternância de papéis: o subordinado, aquele que aprende, não devia manter-se sempre na

⁸ private coach (GORDON, 1988, p. 127).

⁹ “[...] sobriety, temperance, tenderness, diligence and discreption.” (BLUMERFELD, 1973, p.15-16, apud SEMIÃO, 2009, p. 21)

mesma posição, assumindo também o papel de subordinador, aquele que ensinava, porque só assim poderia avaliar a consistência dos seus conhecimentos (SEMIÃO, 2009).

No século XIX, ocorreu o primeiro uso sistemático da tutoria associado ao Sistema Monitorial de Bell, pioneiro britânico em matéria de ensino mútuo (TOPPING, 1996). Bell organizava os alunos promovendo-os a tutores de seus colegas. Ele afirmava que “os alunos que desempenhavam a função de professores, também aprendem” (BAUDRIT, 2009, p. 45). Lancaster desenvolveu e disseminou o sistema de Bell, consolidando-o na Grã-Bretanha, com o nome de sistema monitorial, e nos Estados Unidos, de ensino mútuo.

No século XIX, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, praticou-se a tutoria de forma sistemática e intensiva, o que explica o porquê hoje em dia, nesses dois países, a tutoria é uma estratégia de ensino amplamente utilizado em todos os níveis e áreas curriculares. (DURAN; VIDAL, 2007).

Duran e Vidal (2007) afirmam que a origem moderna da tutoria situa-se a partir da Revolução Francesa com o aumento de alunos e a falta de recursos. Assim, surgiu a ideia do ensino laico, universal e gratuito que marcou todo o pensamento social e político dos séculos seguintes. Nesse sentido, assistiu-se, durante o século XIX, à expansão da escola pública e à definição da obrigatoriedade do ensino.

O período que vai de 1880 a 1970 foi considerado a época dourada da reflexão e da prática pedagógica. A Psicologia surge como ciência fundamental e a Pedagogia como a ciência aplicada que lhe corresponde, o que “levou a que se defendesse a abordagem científica da educação, bem como a articulação entre teoria e prática” (BARNIER, 2001, p. 49, apud SEMIÃO, 2009, p. 33).

Nessa perspectiva, e retomando os ideais de Comênio, Rousseau e Pestalozzi, a escola privilegia a educação para a cidadania, a socialização e as relações humanas, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno. Para se atingir esse objetivo, Paul Robin, pedagogo francês criador do ensino integral, à semelhança de muitos outros pedagogos, defende a vivência em comunidade, a entreajuda e a cooperação, relevando a importância da coeducação no seu projeto educativo. Os alunos com maior mérito, independentemente da idade, funcionavam como modelos, orientadores, padrinhos e monitores de alunos a seu cargo. Essa forma de reciprocidade prevenia o excesso de autoritarismo dos mais velhos e promovia a responsabilização dos mais novos (SEMIÃO, 2009).

Ao longo dos séculos XIX e XX, percebe-se uma progressiva substituição da ação direta e imediata do professor pela mediação entre pares, o que, conseqüentemente, produz um clima social de cooperação e entreajuda, propício a uma melhor integração e interiorização dos

conhecimentos. O professor monitora o trabalho dos diversos grupos, promove o diálogo e a partilha entre os seus elementos, assumindo o papel de professor tutor (SEMIÃO, 2009).

Apesar de a tutoria ter assumido as mais diversas designações e formatos ao longo dos tempos, teve um papel de destaque enquanto estratégia de ensino individual no qual a flexibilidade é uma das suas características e permite que seja adaptável ao espaço social, económico, político e cultural de qualquer época.

3.2 A TUTORIA POR PARES COMO ESPAÇO EDUCATIVO NO QUAL SE APRENDE A CONVIVER COM A DIVERSIDADE

Atuar democraticamente, respeitar e ser respeitado, argumentar, tomar a palavra, atuar assertivamente, reclamar o que é justo, cumprir com as obrigações. Todos esses valores são aprendidos e, visto que se aprende, precisam ser ensinados (ARGUIS, 2002). Se uma das funções da instituição escolar é educar os indivíduos e formar futuros adultos que devam se comportar de maneira responsável, autônoma e democrática, é de se esperar que na escola sejam utilizados mecanismos e estratégias que tornem esse aprendizado possível e “nisso reside, a meu ver, uma das razões fundamentais da importância da existência da TP nas classes” (ARGUIS, 2002, p.11).

Há semânticas diferentes no tratamento da TP, mas todas coincidem em dois aspectos básicos (ARGUIS, 2002):

- ❖ A TP como espaço educativo no qual se aprende a conviver com a diversidade, em que a palavra é a ferramenta fundamental.
- ❖ A figura do tutor.

A educação não é voltada apenas ao desenvolvimento de conhecimentos e procedimentos, nem se limita unicamente ao que ocorre na sala de aula; ao contrário, trata-se de um processo no qual se incluem também valores, normas e atitudes, em uma perspectiva global do desenvolvimento dos alunos em seu ambiente escolar, familiar e social.

A escola tradicional “estimulou com um caráter mais sistemático as capacidades cognitivas e linguísticas, descuidando ou relegando a um segundo plano os aspectos afetivos e de conduta do ser humano” (ARGUIS, 2002, p. 109). Contudo, uma concepção global do desenvolvimento requer que se atendam, de modo equilibrado, todas as capacidades mencionadas.

Trabalhar com a estratégia TP deve ser um compromisso de todos os professores. Arguis (2002) afirma que seu uso deve “impregnar a vida cotidiana da escola, sempre como espaço educativo de participação dos alunos, base de toda ação tutorial, além de ser uma estratégia para atender a diversidade” (ARGUIS, 2002, p. 12). Duran e Vidal (2007) apontam que entre os recursos pedagógicos do século XXI não podem faltar os diferentes métodos de aprendizagem cooperativa que, baseando-se na diversidade e tirando proveito dela, permitam conceber a aula como uma comunidade de aprendizagem na qual as ajudas pedagógicas são proporcionadas entre todos os seus membros, sob a dinamização e a supervisão dos professores.

A atual escola para todos obriga a fazer uso de diferentes estratégias que facilitem a atenção à diversidade das necessidades educativas dos alunos. Leva os professores, acostumados a “um modelo escolar seletivo” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 13), a aprenderem a utilizar mecanismos que permitam que todos os alunos de uma mesma turma, independentemente das características que apresentem, sejam capazes de aprender o máximo, dentro de suas possibilidades. Quanto mais as escolas e os professores aprenderem a utilizar recursos comuns – que atendam a todos os alunos – menos se necessitará de medidas de atenção especiais que afetem somente uma parte dos alunos, baseadas em nome de uma suposta inclusão (DURAN; VIDAL, 2007).

Professores do atual ensino obrigatório necessitam conhecer e praticar novas formas de gestão de aula que permitam enfrentar o desafio de um ensino de qualidade para todos os alunos com confiança e garantia de êxito. É imprescindível tirar proveito da capacidade de cooperação entre os alunos; e, justamente, ver as diferenças entre eles como um elemento enriquecedor e de ajuda na tarefa educativa (DURAN; VIDAL, 2007).

E se há uma estratégia ao alcance de todos os docentes e que possibilita “aos alunos que experimentam dificuldades, encontrarem uma ajuda personalizada, da mesma forma que os melhores tenham a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos” (DURAN; VIDAL, 2007, p.14), essa estratégia é a TP, pois utiliza:

- ❖ O poder de colaboração entre alunos: a escola tradicional deixou de lado a possibilidade de que os alunos se ajudem e aprendam entre si, tendo na figura do

professor o único detentor do saber. Mas, é possível mobilizar a capacidade mediadora dos alunos, utilizando-a como um recurso para a tarefa docente.

- ❖ A diferença de níveis dentro de uma mesma aula: esse é um elemento visto pelos professores como um fator perturbador de sua tarefa educativa, mas essa diferença de nível entre os alunos, se vista como uma realidade natural e saudável, obtém-se dela um benefício pedagógico.

Os métodos de aprendizagem cooperativos baseiam-se justamente na heterogeneidade dos alunos. É uma metodologia que não só reconhece a diversidade, mas que dela obtém um benefício de ensino. As diferenças entre os alunos transformam-se em um elemento positivo facilitador da aprendizagem. De fato, sem diferenças entre alunos não se pode realizar a aprendizagem cooperativa. A diversidade deve ser vista como algo positivo, que funciona a favor da tarefa docente, tendo como finalidade que cada aluno aprenda com os demais e se sinta responsável, tanto por sua própria aprendizagem quanto pela de seus companheiros.

O trabalho em grupo cooperativo não é somente

[...] um motor para a aprendizagem significativa e uma potente estratégia de ensino de atenção à diversidade, mas, além disso, um recurso para a aprendizagem de habilidades pró-sociais e uma aprendizagem em si mesma altamente funcional para a sociedade do conhecimento. (DURAN; VIDAL, 2007, p. 17)

O estabelecimento de relações cooperativas na ação tutorial nos contextos escolares mostra-se extremamente relevante, não só como mecanismo de desenvolvimento e aprendizagem, mas também como estratégia de ensino que permite celebrar a diversidade e adquirir habilidades e atitudes sociais básicas e funcionais para o funcionamento democrático e para a sociedade do conhecimento (DURAN; VIDAL, 2007).

Por esse motivo, a TP é uma estratégia para a atenção à diversidade, que deve possibilitar ao aluno com dificuldade – tutorado – encontrar uma “ajuda personalizada” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 14) e àquele que irá colaborar nessa aprendizagem – tutor – uma oportunidade de aprofundar seus conhecimentos. É uma estratégia “privilegiada para o ensino inclusivo” (*ibidem*, p.15).

3.2.1 Definições de tutoria e finalidades da ação tutorial

Gatti e Blary (2018) “consideram que há uma tutoria a partir do momento em que um aluno ajuda, acompanha, cuida de um indivíduo ou de um grupo de pessoas”¹⁰ (GATTI; BLARY, 2018, p. 9, tradução nossa).

Hoot, Walker e Sahni (2012) definem a TP como uma estratégia flexível, mediada por pares, que envolve estudantes que atuam como tutores e tutorados acadêmicos. Normalmente, um aluno com desempenho “mais alto é emparelhado com um aluno com desempenho inferior para revisar conceitos acadêmicos ou comportamentais críticos”¹¹ (HOOT; WALKER; SAHNI, 2012, p.1, tradução nossa).

Duran e Vidal (2007) a definem como um sistema de ensino constituído por uma díade, na qual um dos membros ensina o outro dentro de um contexto planejado exteriormente.

Greenwood (1997) afirma que TP é uma estratégia instrucional em que dois alunos trabalham juntos em uma atividade acadêmica, com um aluno fornecendo “assistência, instrução e feedback para o outro”¹² (GREENWOOD, 1997, p. 55, tradução nossa).

Fuchs et al. (1997) atestam que a estratégia de tutoria de pares melhora as interações sociais, quer em crianças com dificuldades, quer em crianças sem dificuldades de aprendizagem: “A tutoria entre pares conduzida em contextos de educação especial, ou com alunos com necessidades especiais como tutores e tutorados, mostra que a tutoria pode ser uma técnica eficaz para promover ganhos acadêmicos entre crianças com deficiência”¹³ (FUCHS et al., 1997, p. 180, tradução nossa).

Topping (1996) estabelece duas definições: “uma arcaica e uma atual” (TOPPING, 1996, p. 322). Na primeira, o aluno-tutor é visto como um substituto do professor, dentro de uma concepção linear de transmissão de conhecimentos, e inclui a possibilidade de um tutor para um pequeno grupo reproduzindo o modelo da aula. Esta definição seria: alunos mais capazes ajudam alunos menos capazes a aprender em trabalho cooperativo de dupla ou de pequeno grupo, organizados por um professor. Mas, a prática e a pesquisa educativas proporcionaram, segundo o autor, uma nova definição da TP que destaca a aprendizagem simultânea do aluno tutor: “pessoas de grupos sociais similares, que não são professores

¹⁰ “On considère qu’il y a un tutorat à partir du moment où un élève aide, accompagne, s’occupe d’un individu ou d’un groupe de personnes.”

¹¹ “Peer tutoring is a flexible, peer-mediated strategy that involves students serving as academic tutors and tutees. Typically, a higher performing student is paired with a lower performing student to review critical academic or behavioral concepts.”

¹² “Peer tutoring is an instructional strategy in which two students work together on an academic activity, with one student providing assistance, instruction, and feedback to the other.”

¹³ “peer tutoring conducted in special education settings, or with special-needs students as tutors and tutees, show that tutoring can be an effective technique for promotion academic gain among children with disabilities.”

profissionais, que ajudam outras aprender e que aprendem elas mesmas ensinando”¹⁴ (*ibidem*, tradução nossa).

Ao comparar as estratégias tradicionais em que o professor transmite e os alunos recebem os conhecimentos, a estratégia de TP pode permitir: a) mais prática entre os alunos; b) maior ajuda individualizada; c) maior questionamento; d) vocabulário mais simples; e) modelos e demonstração; f) mais exemplos relevantes; g) mais incitamento e autocorreção; h) frequente feedback e elogio; i) mais reflexão acerca da aprendizagem; j) tomada do próprio processo de aprendizagem (TOPPING, 2000). O autor afirma que a TP é uma estratégia eficaz na sala de aula quando o tutor compreende o seu papel em ajudar um colega e organiza esse processo para que o aluno tutorado evolua na aprendizagem e acrescenta que essa é uma estratégia geradora de um clima de motivação criado pela reciprocidade de papéis entre os alunos nas tarefas de aprendizagem.

Arguis (2002) apresenta três principais finalidades da ação tutorial.

1. Orientação pessoal: tem como finalidade proporcionar ao aluno uma formação integral, facilitando-lhe seu autoconhecimento, sua adaptação e a refletida tomada de decisões.
2. Orientação acadêmica: o tutor ajudará o aluno a superar as dificuldades relacionadas com os hábitos e as metodologias de estudo e com sua integração na sala de aula.
3. Orientação profissional: pretende que o aluno consiga fazer uma escolha profissional e acadêmica de acordo com sua personalidade, suas aptidões e seus interesses.

A ação tutorial deve ser vista como um trabalho paralelo e simultâneo ao trabalho do professor. É um elemento inerente à atividade educativa e tem como finalidade máxima zelar pela otimização do processo educativo seguido pela criança e/ou pelo grupo de alunos. Ela adquire dimensões diferentes em função dos períodos educativos concretos e em função de sua própria finalidade de intervenção. Assim, em função da finalidade, pode ser (ARGUIS, 2002):

- ❖ Preventiva: quando se trabalha sobre aspectos que podem, com o tempo, causar problemas no processo educativo.

¹⁴ “People from similar social groupings who are not professional teachers helping each other to learn and learning themselves by teaching.”

- ❖ Diagnóstica: quando se trata de detectar e identificar as necessidades individuais ou grupais que as crianças apresentam e a intervenção se torna necessária.
- ❖ Acompanhamento: quando se pretende observar a evolução de um fato mediante a ação tutorial.
- ❖ Compensatória: quando se trata de trabalhar a diversidade.

A intervenção da ação tutorial facilita a transformação de alguns indivíduos em um grupo eficiente e, por isso, pode constituir uma diferença significativa na vida dos membros desse agrupamento, justamente porque ela pode interferir, tanto no rendimento acadêmico como nas relações interpessoais (ARGUIS, 2002).

Baudrit (2009) aponta que há dois componentes no processo tutorial muito significativos. O primeiro, participação, representa a atividade do tutorado. O segundo, orientação, refere-se à tarefa do tutor. Quanto a esses dois componentes, seu questionamento é: “Como é que eles evoluem ou deveriam evoluir no decorrer da interação da tutoria?” (BAUDRIT, 2009, p. 41). Ele argumenta que isso ocorre quando o tutorado começa a investir na tarefa, tomando cada vez mais iniciativas e o tutor intervindo cada vez menos, diminuindo a sua ação. Dessa forma, parecem “evoluir em sentido inverso” (*ibidem*, p. 41), de acordo com um processo muito bem definido: “um aumento da participação consubstancia uma diminuição da orientação” (*ibidem*, p. 41). E para que essa situação efetivamente ocorra, o autor adverte que não se deve esperar muito das sessões de tutoria em que tutor e tutorado apresentam dificuldades de aprendizagem, porque a interação ficará empobrecida, haverá dificuldade de compreensão e de coordenação às ações. Como consequência, as aquisições individuais não serão satisfatórias.

Para Duran e Vidal (2007), após condições em que os alunos foram expostos a situações de interação em um processo tutorial, houve:

- ❖ Superioridade do trabalho coletivo sobre o individual: trabalhar com o outro constitui uma situação privilegiada para o desenvolvimento cognitivo.
- ❖ Progresso individual: o progresso obtido no trabalho com o outro mantém-se em situações individuais.
- ❖ Os progressos são autênticos: generalizáveis e estáveis no tempo.
- ❖ A fonte de progresso é determinada pela existência do conflito sociocognitivo: nasce da oposição de respostas diferentes e contraditórias e que ativa emocionalmente os

sujeitos, tornando-os conscientes de diferentes pontos de vista que podem ser utilizados para construir uma nova solução.

- ❖ São necessários alguns pré-requisitos cognitivos: um nível de competência inicial, e condições sociais; tarefa clara e contexto de cooperação.

Conforme apontam Duran e Vidal (2007), “a aprendizagem cooperativa que ocorre numa ação tutorial não é unicamente uma metodologia de ensino para incrementar o êxito dos alunos, é também uma forma de criar um ambiente feliz e pró-social na aula, fundamental para os bons resultados afetivos e interpessoais” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 17). Há de se destacar, que a ação tutorial fundamenta-se em uma série de valores, que devem ser potencializados na sala de aula, como a cooperação, a ajuda e a solidariedade.

O relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, feito para a UNESCO (1996), situa a cooperação entre as quatro capacidades básicas que a educação deve proporcionar, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. A capacidade de ‘aprender a viver juntos’ é essencial à vida humana, porém, muitas vezes, dependendo da maturidade das pessoas envolvidas, torna-se um empecilho para uma convivência em um ambiente em que a interação é requisitada, como é o caso da TP. É preciso que a escola invista nessa estratégia porque justamente ela ensina a compreender e se colocar no lugar do outro; desenvolve uma percepção de que o outro é diferente; prepara para o gerenciamento de crises, inevitáveis em todos os relacionamentos, e estimula a participação em projetos comuns. A descoberta que o outro é diferente e de que é preciso respeitar a diversidade, colabora para a elevação como ser humano, o que possivelmente melhorará a vida social e as interações no ambiente escolar e na sala de aula.

Na TP, a cooperação desempenha um papel central. Topping (2005) refere-se à ação tutorial como um aprendizado didático cooperativo¹⁵ (tradução nossa). O autor classifica as situações de tutoria segundo os seguintes critérios:

- ❖ Conteúdo curricular: as experiências de tutoria podem abranger todas as disciplinas.
- ❖ Formato de contato: podemos encontrar um tutor com um grupo de tutorados, mas, sem dúvida, o formato mais difundido é a tutoria em díades, também conhecida como trabalho um a um¹⁶ (tradução nossa).

¹⁵ cooperative didactic learning.

¹⁶ face to face.

- ❖ Série: alunos da mesma série ou de idades similares¹⁷ (tradução nossa) ou de diferentes séries e idades¹⁸ (tradução nossa).
- ❖ Habilidades: ensino e aprendizagem de habilidades gerais, técnicas de estudo ou de uma habilidade concreta, como por exemplo, a escrita de textos.
- ❖ Continuidade do papel: permanente – não há troca das funções de tutor e tutorado ou recíproco – os alunos trocam os papéis.
- ❖ Lugar: instituições escolares, culturais, profissionais.
- ❖ Tempo: em horário escolar, extraescolar, combinado com os participantes.
- ❖ Características do tutorado: aluno adiantado, não adiantado.
- ❖ Características do tutor: adiantados, alunos com dificuldades, com necessidades especiais.
- ❖ Objetivos: intelectuais, acadêmicos, afetivos, atitudinais e autoconceito.

A TP é uma modalidade de aprendizagem baseada na criação de díades de alunos, com uma relação assimétrica – o papel de tutor e tutorado deriva do diferente nível de competência sobre a matéria e um objetivo comum, conhecido e compartilhado – o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares que se consegue por meio de um contexto de relação exteriormente planejado.

Hoot, Walker e Sahni (2012) citam os cinco modelos mais frequentemente usados na ação tutorial:

Quadro 1 - Modelos de TP

1. Tutoria por pares da classe toda ¹⁹ (tradução nossa)	Envolve dividir a turma inteira em grupos de dois a cinco alunos com diferentes níveis de habilidade e os alunos atuam como tutores, tutorados ou ambos; a turma inteira participa de atividades estruturadas de tutoria de pares, duas ou mais vezes por semana, durante aproximadamente 30 minutos; os pares ou grupos de alunos podem mudar semanalmente ou quinzenalmente; os pares de estudantes são fluidos e podem basear-se em níveis de desempenho ou compatibilidade de alunos e os alunos também podem ser agrupados para promover desenvolvimento social ou oportunidades para trabalhar com alunos em variedade de contextos.
2. Tutoria por pares entre idades ²⁰ (tradução nossa)	Alunos mais velhos são dispostos em pares com alunos mais jovens para ensinar ou rever uma habilidade; as posições de tutor e tutorado não mudam; o aluno mais velho serve como tutor e o aluno mais novo é o tutorado; o aluno mais velho e o mais novo podem ter níveis de habilidade semelhantes ou diferentes, com o relacionamento sendo de interação cooperativa ou especialista; os tutores servem para modelar o comportamento apropriado, fazer perguntas e incentivar melhores hábitos de estudo.

Continua

¹⁷ same-age tutoring.

¹⁸ cross-age tutoring.

¹⁹ Classwide Peer Tutoring – CWPT.

²⁰ Cross-age Peer Tutoring.

Continuação

	Esse arranjo é benéfico para alunos com deficiências, pois eles podem servir como tutores para os alunos mais jovens.
3. Estratégias de Aprendizagem Assistida por Pares ²¹ (tradução nossa) Continuação	Uma versão do modelo CWPT envolve um professor que dispõe os estudantes em pares que precisam de instrução adicional ou ajuda, com um colega que pode ajudar; os grupos são flexíveis e mudam frequentemente através de uma variedade de habilidades nas áreas temáticas; cartões de sugestões, pequenos pedaços de cartolina sobre os quais é impressa uma lista de etapas de tutoria podem ser fornecidos para ajudar os alunos a lembrarem os passos da PALS; todos os alunos têm a oportunidade de atuar como tutor ou tutorado em momentos diferentes; os alunos normalmente são dispostos em pares com outros alunos que estão no mesmo nível de habilidade, sem uma grande discrepância entre as habilidades.
4. Tutoria Recíproca por Pares ²² (tradução nossa)	Dois ou mais alunos alternam entre atuar como tutor e tutorado durante cada sessão, com tempo equitativo em cada função; muitas vezes, os alunos com melhor desempenho são dispostos em pares com alunos com desempenho inferior; utiliza um formato estruturado que incentiva o material didático, monitoramento de respostas, avalia e incentiva os colegas. Recompensas individuais e de grupo podem ser ganhas para motivar e maximizar o aprendizado; os alunos do RPT podem preparar os materiais de instrução e são responsáveis por monitorar e avaliar seus pares depois de terem selecionado uma meta e uma recompensa, conforme descrito pelo professor.
5. Tutoria por pares da mesma idade ²³ (tradução nossa)	Os alunos são dispostos em pares para rever os principais conceitos; eles podem ter níveis de habilidade semelhantes ou um aluno mais avançado pode ser colocado em par com um aluno menos avançado; alunos que possuem habilidades similares devem ter uma compreensão igual do conteúdo material e conceitos; os papéis de tutor e tutorado podem ser alternados, permitindo que o aluno com desempenho inferior questione o aluno com melhor desempenho; as respostas devem ser fornecidas ao aluno com menor desempenho quando atuar como tutor a fim de ajudar com quaisquer deficiências no conhecimento do conteúdo; pode ser completada dentro da sala de aula dos alunos ou ser completada em diferentes classes.

Fonte: Traduzido de Hoot, Walker e Sahni, 2012.

Neste estudo, adotou-se o modelo TP da mesma idade (Same-age Peer Tutoring), pois os participantes escolhidos, tutores e tutorado, são da mesma idade e da mesma sala de aula. Com relação à idade dentro das duplas, Baudrit (2000) afirma que o importante é que haja uma diferença de habilidades entre tutor e tutorado. A chave está na vantagem que o tutor consegue em relação ao tutorado, que pode vir do fato de ter mais conhecimentos prévios ou porque se prepara para ser tutor. A vantagem do modelo adotado nesta pesquisa é que é uma aplicação mais simples e conta com a vantagem da proximidade entre os alunos e da possibilidade de amizade (BAUDRIT, 2009).

²¹ Peer Assisted Learning Strategies – PALS.

²² Reciprocal Peer Tutoring – RPT.

²³ Same-age Peer Tutoring.

Baudrit (2009) aponta dois componentes no processo tutorial: a atividade do tutorado e a orientação do tutor. A etimologia latina do termo tutor reenvia para significações como as de “ocupar-se com” ou “tomar conta de”. O que está sempre em questão é que o exercício das funções de tutor exige um saber-fazer muito complexo, “uma certa destreza na forma de ajudar” (BAUDRIT, 2009, p. 54).

Por ser essa figura imprescindível na ação tutorial, no próximo item descreve-se, exclusivamente, a figura do tutor.

3.2.2 O tutor

Fulk e King (2001) destacam que o papel desempenhado pelo tutor parece ser particularmente benéfico para melhorar a autoestima de alunos com baixo desempenho social e acadêmico, além de apresentar baixo custo e ser de fácil utilização. Para Topping (2000), os tutores não devem tentar imitar aquilo que um professor poderia fazer, porque não têm conhecimento suficiente para tal, mas devem, ao máximo, apoiar, incitar, orientar e desafiar o aluno tutorado. Mosca e Santiviago (2013) definem o tutor como aquele que acompanha e facilita os processos de aprendizado individual e em grupo e ressaltam que na relação tutor-tutorado, em que a aprendizagem ocorre ou é facilitada, há uma premissa importante: a ação do tutor “compreende processos de aprendizagem centrados na interação, uma vez que o conhecimento é produzido a partir da experiência, no encontro e interação com o outro²⁴” (MOSCA; SANTIVIAGO, 2013, p. 7, tradução nossa).

Marchive (1997) cria o neologismo “transdutor”²⁵ (MARCHIVE, 1997, p.132, tradução nossa), para explicar a figura do tutor como aquele que, além de transmitir o conhecimento e a informação, também os traduz para os tutorados. É isso que o tutor faz no momento da tutoria. Explica novamente as instruções dadas pelo professor, verifica se elas foram bem compreendidas pelo tutorado. Caso não tenham sido, reformula, trabalha as palavras contidas no discurso do professor ou na instrução da atividade e simplifica o vocabulário utilizado, num constante “transdutor” das informações que possibilitarão ao tutorado compreender e realizar a tarefa proposta. Gatti e Blary (2018) afirmam que “o tutor deve ser sensível às dificuldades

²⁴ “[...] entiende los procesos de aprendizajes centrados en la interacción, pues el conocimiento se produce a partir de la vivencia, en el encuentro y la interacción con otros.”

²⁵ Transducteur.

experimentadas pelo aluno, a fim de acompanhá-lo, pois ele vai fazer-lhe perguntas, e pedir-lhe explicações”²⁶ (GATTI; BLARY, 2018, p. 9, tradução nossa).

Santos e Mendes (2005) relatam que, no papel de tutor, as pesquisas têm demonstrado que crianças com desenvolvimento típico podem ser mediadoras efetivas de intervenção, quando ensinam os tutorados a usarem estratégias sociais, melhorando assim sua participação no espaço escolar. Ainda que, por definição, a tutoria tenha como base apoiar alguém na aprendizagem, Topping (2000) considera que ao “ao ajudar os outros a aprender, os tutores geralmente aprendem”²⁷ (TOPPING, 2000, p. 6, tradução nossa). Esse mesmo pensamento tem Walberg e Paik (2000) ao afirmarem que a tutoria é benéfica para tutores e tutorados. Os autores afirmam que a TP promove uma aprendizagem eficaz, tanto nos alunos tutorados como nos que atuam como tutores. A necessidade de organizar as próprias ideias para transmiti-las de maneira inteligível aos outros, de ter consciência do valor do tempo e de aprender estratégias de organização e competências sociais são provavelmente as razões fundamentais para que haja benefícios para o tutor.

Azevedo e Nascimento (2007) referem-se ao tutor como:

[...] alguém capaz de potencializar o projeto e sentido de vida *daquele que acolhe, contribuindo para que todas as suas potencialidades sejam despertas e estimuladas. O desenvolvimento da pessoa é a essência da missão do tutor e do processo de tutoria. O conceito de tutoria inclui uma dimensão de processo, de cuidado, de comprometimento com o outro*, para que este se assuma como construtor principal do seu sentido de vida. (AZEVEDO; NASCIMENTO, 2007, p. 100, grifo nosso).

Baudrit (2009) identifica cinco tipos de comportamento no tutor: 1) utilização de conhecimentos acadêmicos; 2) uso da autoridade; 3) busca do sucesso; 4) incitamento à cooperação; 4) congruência social; 5) congruência cognitiva. E ressalta que a congruência social designa a vontade dos tutores serem encarados como estudantes iguais aos outros, na procura de relações informais com os seus tutorados, de se mostrarem benevolentes com eles.

Com relação à congruência cognitiva, Baudrit (2009) afirma que ela denota a capacidade dos tutores se exprimirem na linguagem dos estudantes, de utilizarem noções ou conceitos que lhes são familiares e de se exprimirem em termos compreensíveis para eles, o que constitui uma qualidade essencial, pois assinala o grau de sensibilidade do tutor em relação aos problemas sentidos pelo seu tutorado, que o leva a colocar-lhe questões, a solicitar-lhe esclarecimentos ou

²⁶ “De même, le tuteur doit être sensible aux difficultés éprouvées par l’élève afin de l’accompagner au mieux, il va lui poser des questions, lui demander des explications.”

²⁷ “In helping others to learn, tutors often learn themselves.”

a fornecer-lhe explicações. O autor ressalta que esta deverá ser a característica essencial da intervenção tutorial. Porém, para que isso aconteça, são necessárias duas condições: o tutor deve dominar os conteúdos ensinados e deve preocupar-se com as aquisições do seu tutorado. A congruência cognitiva parece ser resultante de duas dimensões: o nível de domínio dos conteúdos e a congruência social (BAUDRIT, 2009).

Interessante observar que essas duas dimensões são muito difíceis de coordenar, visto que a primeira estabelece uma distância entre tutores e tutorados, enquanto a segunda privilegia a sua proximidade. “A alquimia que gera um bom tutor é a associação de competências acadêmicas (o domínio dos conteúdos) e as qualidades pessoais (a congruência social). Essa sábia mistura dota a pessoa de uma qualidade muito apreciada: a congruência cognitiva” (BAUDRIT, 2009, p. 51). Para esse autor, há quatro instruções principais de como os tutores podem desempenhar melhor as suas funções: prestar atenção às dificuldades manifestadas pelos tutorados; propor questões desafiadoras; ouvir os tutorados; e dominarem as interações comunicativas. Conforme aponta o autor, se o tutor deseja ser eficaz e levar o seu tutorado a progredir, é praticamente certo que tem de ser ativo, tem de trabalhar os conteúdos aprendidos, deve preparar as suas intervenções e rever os elementos do conteúdo que domina de forma insuficiente. É importante ressaltar que, ao seguir esse caminho, o tutor acaba por adquirir novos conhecimentos, confirmando que “ensinar é aprender uma segunda vez” (*ibidem*, p. 45).

Em determinadas circunstâncias, a mediação de um tutor pode chegar a ser mais efetiva que a de um adulto, pois ele tem mais facilidade para fazer uso do vocabulário e dos exemplos apropriados para a idade, é um aprendiz recente do material, está familiarizado com as potenciais frustrações e problemas do novo aprendiz e tende a ser mais direto na solução de dúvidas que os adultos (DURAN; VIDAL, 2007).

Duran e Vidal (2007) apontam algumas vantagens para o tutor:

- ❖ Aumento do envolvimento, do senso de responsabilidade e da autoestima: o tutor sente que a aprendizagem de seu tutorado depende da ajuda que ele lhe proporciona e isso o faz envolver-se afetivamente na qualidade da relação, da qual, pelo papel que desempenha, é o máximo responsável. Os resultados positivos que seu colega tutorado vai obtendo podem ajudá-lo a melhorar a autoestima ao se sentir responsável por tais melhorias.
- ❖ Maior controle do conteúdo, da tarefa e melhor organização dos conhecimentos próprios para poder ensiná-los: a preparação, a explicação e o monitoramento do

processo de aprendizagem do tutorado oferecem ao tutor uma oportunidade excelente de maior domínio ou aprofundamento dos conteúdos.

- ❖ Consciência de lacunas e incorreções próprias e detecção e correção das do outro: frente às necessidades de ensino que o tutorado apresenta, o tutor percebe as carências que tem e, ao mesmo tempo, aprende a detectar as do tutorado.
- ❖ Melhora das habilidades psicossociais e de interação: as atuações que se desprendem do papel de tutor exigem a aprendizagem e o uso de habilidades sócio-comunicativas, como, por exemplo, prestar atenção ou se expressar com clareza, e de ajuda, como dar tempo ao tutorado para pensar ou formular perguntas.

Arguis (2002) elenca três qualidades importantes para uma boa atuação do tutor que podem ser estimuladas pelo professor e aprendidas pelos alunos no momento de treinamento dos tutores e durante toda a ação tutorial:

1. As qualidades humanas – o ser do tutor: a empatia, a maturidade intelectual-volitiva e afetiva, a sociabilidade, a responsabilidade e a capacidade de aceitação.
2. As qualidades científicas – o saber: conhecimento da maneira de ser do aluno, conhecimento dos elementos pedagógicos para conhecer e ajudar o aluno.
3. As qualidades técnicas – o saber fazer: trabalhar com eficácia em equipe, participando de projetos e programas definidos em comum acordo para a formação dos alunos.

Conforme aponta Baudrit (2009), a situação tutorial é um meio de promover as interações sociais entre as pessoas, derivando daqui os benefícios constatados ao nível dos tutores, que se mostram capazes de ouvir outros parceiros, de aconselhá-los e de lhes fornecer informações quando estes sentem dificuldades. Quando o tutor fica no mesmo nível do seu parceiro e tenta que esse o compreenda, facilita o trabalho do tutorado e ajuda-o a encontrar as respostas corretas. No entanto, alerta que o papel de tutor não é de um simples fornecedor de saberes e de saber-fazer, contudo, alguém que deve também reinvestir o que sabe, entregar-se a um trabalho de explicitação na direção do tutorado. O efeito-tutor seria precisamente provocado por essa atividade. “É este trabalho de elaboração e de pôr em prática uma orientação de ação do outro que pode ser proveitosa ao tutor através do tipo de atividade que ela requer,

desde que não se limite a conduzir a ação do tutorando, mas que procure explicar-lhe como isso se há de fazer”²⁸ (GATTI; BLARY, 2018, p. 11, tradução nossa).

Nesse sentido, Topping (2000) alerta que o tutor deve ser bem orientado para exercer seu papel, caso contrário, alguns riscos podem ocorrer. A qualidade da aprendizagem do tutorado depende totalmente da qualidade da ajuda que o tutor oferecer. Cabe ao tutor estar atento, caso contrário, pode dar ou mostrar informações erradas que reforcem os erros do tutorado; não detectar erros ou concepções equivocadas do tutorado e, ainda, mostrar-se impaciente e, em vez de esperar o tutorado demonstrar o que entendeu após sua explicação, já dar a resposta ou fazer a tarefa por ele, reduzindo assim suas possibilidades de aprendizagem. Assim, é requisito imprescindível que haja uma formação prévia dos tutores antes de aplicar a estratégia TP na sala de aula.

Duran e Vidal (2007) destacam que o principal problema para o uso incorreto da TP ocorre devido ao que ele denomina de “opção fácil” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 51). Conforme apontam os autores, acreditar que estamos diante de uma estratégia de ensino de fácil aplicação, que consiste em pouco mais do que situar os alunos em díades, poderia acarretar alguns inconvenientes no que se refere à escolha do tutor, a saber: supervalorização de si mesmo e das próprias habilidades; excesso de assertividade; pode surgir um sentimento de perda de tempo; quando há fracasso dos tutorados, pode ocorrer uma diminuição da autoestima e, durante a escolha de duplas, pode surgir um sentimento de imposição para o tutor escolhido e angústia para o aluno rejeitado. Os autores ressaltam que é necessário que haja uma introdução cautelosa e bem-planejada da estratégia TP, propondo uma reflexão sobre as implicações para a escola, a seleção das disciplinas participantes, a influência das diferenças de idade e de gênero, o tipo de atividades de ensino, o perfil do tutor e a escolha do tutorado.

3.2.3 Planejamento de uma ação tutorial

Para que a díade tutor-tutorado possa funcionar, é necessário que o formato de interação seja estruturado. Os alunos devem dispor de um roteiro de interação que lhes permita, em qualquer momento, saber o que têm de fazer, em função do papel que desempenham. Essa interação extremamente planejada – mais ou menos estruturada – necessitará da formação

²⁸ “C’est ce travail d’élaboration et de mise en œuvre d’un guidage de l’action de l’autre qui peut être profitable au tuteur à travers le type d’activité qu’il requiert, surtout s’il ne se contente pas de guider directement l’action du tutoré, mais cherche à lui expliquer comment s’y prendre.”

prévia dos alunos, a qual adquirirá maior importância se optarmos por um contexto estruturado. Assim, a formação ou o treinamento prévio, especialmente dos tutores – tornar-se-á um requisito fundamental para transformar a interação de colaboração em uma verdadeira relação de tutoria em que cada membro da dupla desempenha seu papel.

Conforme assinalam Mosca e Santiviago (2013), a experiência de formar e treinar as díades coloca tanto o tutor quanto o tutorado em um papel ativo em relação ao processo de aprendizagem, seja em aspectos acadêmicos, seja em afetivos, ambos dando um suporte aos processos de aprendizagem. Na díade tutor-tutorado, a proximidade à idade e à condição de ser do aluno, permite “o uso de códigos comuns, estratégias de comunicação semelhantes, o que possibilita uma troca fluida que enriquece e potencializa o vínculo”²⁹ (MOSCA; SANTIVIAGO, 2013, p. 10, tradução nossa).

No sentido de prevenir as possíveis desvantagens da tutoria, Greenwood (1997) adverte sobre os requisitos necessários que devem ser levados em conta ao aplicar com sucesso essa modalidade de aprendizagem cooperativa:

- ❖ Formação prévia dos alunos: treinamento, sobretudo, do tutor em seu papel.
- ❖ Controle de qualidade: supervisão cuidadosa, por parte dos professores, da atuação dos alunos, em especial da atividade de ensino do tutor.
- ❖ Mudança de concepção com a prática tradicional: conflito com o conceito tradicional do professor como único depositário do saber e da transmissão linear de conhecimentos.

Todos os autores citados concordam que é necessário um planejamento cuidadoso das atuações de criação de situações de tutoria entre iguais.

Para a elaboração e implementação desse programa, foram seguidos os passos sugeridos por Topping (1996) – os pontos-chaves sobre os quais é preciso tomar decisões no planejamento de uma experiência de TP no contexto escolar:

- ❖ Contexto: é preciso delimitar muito bem os objetivos: cognitivos, afetivos e/ou sociais. Devemos nos perguntar o que queremos que nossos alunos consigam.
- ❖ Objetivos curriculares: é preciso decidir a área curricular e os objetivos que se deseja alcançar naquela disciplina.

²⁹ “[...] uso de códigos comunes, similares estrategias de comunicación, lo cual habilita un intercambio fluido que enriquece y potencia el vínculo.”

- ❖ Seleção e formação das díades: devemos decidir como obter os tutores e tutorados, se o trabalho será feito com alunos de diferentes séries (*cross-age tutoring*) ou da mesma série (*same-age tutoring*). Decidir como constituiremos as duplas: livremente ou a critério dos professores. Se trabalharmos na mesma série, pode ser útil ordenar os alunos por nível de competência, dividir a lista pela metade e formar, então, as duplas, de maneira que a distância de conhecimentos dentro delas se mantenha proporcional. Quando a distância entre tutores e tutorados for mínima, é necessário se questionar se os papéis são fixos ou recíprocos. Para todos os casos, é oportuno nos perguntarmos se utilizaremos a troca de dupla.
- ❖ Sessões: teremos de prever em que momento serão feitas as sessões (horário escolar, fora do horário escolar), os espaços que serão utilizados (lembrando o problema de som, quando todas as duplas falarem) e o que fazer ante a ausência de um aluno da díade.
- ❖ Recursos: à medida que se trata de uma nova proposta, teremos de dispor de um tempo adicional e prever a preparação de materiais.
- ❖ Estrutura e método de tutoria: temos de descrever o papel de cada um: o que se espera que o tutor e o tutorado façam em cada bloco de atividades. Se a interação está altamente estruturada, facilitaremos o ajuste do papel pela rotina e depois poderemos permitir um uso mais criativo, deixando, por exemplo, que seja a dupla quem distribua o tempo.
- ❖ Formação prévia: a estrutura da relação entre tutor e tutorado requer um treinamento antes das sessões começarem. Essas aulas são a chave para o sucesso posterior, portanto devem ser vistas não como perda de tempo, mas como um investimento para o funcionamento das duplas.
- ❖ Monitoramento: é preciso decidir como se fará a observação e o acompanhamento das duplas, especialmente da atuação do tutor. Pode ser útil reservar algum espaço em que os tutores comuniquem suas preocupações.
- ❖ Avaliação: além dos instrumentos de autoavaliação e coavaliação, deve-se prever como faremos (e por meio de que instrumento) a observação contínua.

Topping (2005) também complementa com mais dois pontos-chaves que merecem atenção para a implementação da TP:

- ❖ Duração das sessões: tendo decidido em que momento serão feitas as sessões e os espaços que serão utilizados, o autor acrescenta que deve ser estabelecido por quanto tempo a estratégia irá funcionar.
- ❖ Feedback: o autor acrescenta que esse momento é extremamente necessário, pois por meio dele, todos os participantes podem melhorar suas ações.

Seguindo esses passos, possíveis inconvenientes serão evitados e a TP irá se apresentar como uma estratégia de ensino forte para a atenção à diversidade e, em consequência, para um ensino de qualidade (TOPPING, 1996).

Duran e Vidal (2007) também elencam algumas fases importantes para uma situação de TP que colaboram no momento da implementação da estratégia:

- ❖ Formação prévia dos papéis: optar por uma relação altamente estruturada entre tutor e tutorado, facilitadora do ajuste ao papel, requer um treinamento antes das sessões começarem. Essa formação inicial de tutor e tutorado, chave para o sucesso posterior, deve conter: conceito de TP, benefícios para os tutores e tutorados, estrutura da aula, demonstração e experimentação das diferentes tarefas derivadas dos respectivos papéis diante de cada bloco de atividades e familiarização com os diferentes instrumentos que é preciso utilizar.
- ❖ Tempo de assentamento do funcionamento: a interação dentro da dupla de alunos a partir do desenvolvimento do papel respectivo, requer uma fase inicial de aprendizagem e de assentamento, em que é muito útil dar feedback aos tutores.
- ❖ Monitoração: a TP modifica o papel do professor, o que a gestão tradicional da aula impede: atender individualmente os alunos e/ou duplas que necessitam, pois o uso dessa estratégia exigirá que o professor observe e acompanhe as duplas, especialmente a atuação dos tutores.
- ❖ Avaliação: além da autoavaliação e da coavaliação das duplas, estarão disponíveis informações provenientes da observação contínua que pode ser complementada com provas e/ou relatórios finais.

Fulk e King (2001) também apresentam uma proposta de guia de implementação da estratégia para que seja eficaz, das quais se destaca:

1. Explicar a proposta adequando-a às técnicas que serão desenvolvidas.

2. Desenvolver o conceito de tempo na tarefa, de forma a aumentar a alteração dos comportamentos no tempo de realização das tarefas.
3. Selecionar os conteúdos e os materiais para uma sessão de tutoria.
4. Treinar os alunos e os papéis de tutor e de tutorado, incluindo procedimentos específicos, de feedback do procedimento e correção de eventuais erros de procedimentos.
5. Demonstrar modelos de tutores e de tutorados que recebem e dão assertivamente elogios e feedbacks. (FULK; KING, 2001, p. 49).

O treino dos tutores é um momento significativo para o sucesso do programa. Baudrit (2009) defende que “[...] os tutores com formação estão preparados para utilizar um método intitulado *Pause, Prompt, Praise - PPP: Esperar, Intervir, Encorajar (EIE)*” (BAUDRIT, 2009, p. 55, tradução nossa). Neste estudo, adotaremos a sigla **EIE** para nos referirmos ao método. O autor enfatiza que o método melhora as habilidades psicossociais e de interação do tutor, pois exige o uso de habilidades sociais comunicativas, como por exemplo, prestar atenção ou se expressar com clareza e ajudar e dar tempo ao tutorado para pensar ou formular perguntas.

Baudrit (2009) descreveu de maneira sucinta a metodologia EIE:

- ❖ Esperar: quando o aluno comete um erro ou hesita, o tutor deve esperar antes de intervir. Essa maneira de agir oferece ao tutorado a possibilidade de retificar os erros e, uma vez decorrido esse tempo, de beneficiar-se de uma explicação dada pelo tutor. Em geral, os professores, tal como os tutores, têm dificuldade para respeitar essa espera; têm pressa de ajudar ou de dar informações.
- ❖ Intervir: o tutor deve intervir quando julgar necessário, como por exemplo, no caso de o tutorado não ter dado uma resposta satisfatória. Nos casos em que essa estratégia se revela ineficaz, os tutores são convidados a fornecer as respostas corretas ao tutorado.
- ❖ Encorajar: por fim, como reforço dos comportamentos, o tutor pode encorajar o tutorado, felicitando-o, por exemplo, por ter encontrado a resposta por si próprio. Não se trata de lhe dizer que é um bom aluno ou que trabalha bem. É fundamental encorajá-lo a enfrentar as dificuldades, mesmo que para isso seja necessária a ajuda do tutor.

Os três tempos do método EIE: esperar, intervir e encorajar, instruem o tutor em: *esperar* que o tutorado identifique os seus erros e tenha tempo suficiente para corrigi-los; *intervir*, para ajudá-lo na investigação, caso ele não tenha sucesso na retificação dos seus erros sozinho e *encorajar* os comportamentos de autocorreção, levando o tutorado a utilizar apropriadamente as informações fornecidas pelo tutor. Esse encadeamento é tão útil ao tutorado quanto ao tutor.

Ao tutorado porque leva em conta o fato de ele se beneficiar de um apoio progressivo e organizado, em função da forma como reage aos problemas encontrados na dinâmica da atividade. Ao tutor porque, sensibilizado com os erros cometidos pelo tutorado, é convidado a não lhe oferecer de imediato as respostas corretas e, sim, instigá-lo a elaborar sua própria aprendizagem. A técnica EIE não se improvisa. É necessário um período de preparação. Os futuros tutores devem compreender que é necessário dar um tempo de reflexão aos tutorados; devem também ver o interesse de uma intervenção precisa quando esses mesmos tutorados não conseguem corrigir os seus erros e, por fim, encorajá-los na busca da solução.

A aprendizagem das funções de tutor será assim mais positiva para os tutores do que o exercício da tutoria propriamente dita:

Os tutores, insuficientemente treinados, apresentam-se a fornecer as respostas corretas aos tutorados, não esperando que eles as descubram por si próprios. Devemos, pois, salientar a importância que têm as sessões de formação destinadas a familiarizar os tutores com o método EIE, a fazê-los integrar os três tempos que lhe são característicos (BAUDRIT, 2009, p. 62).

Arguís (2001), ao discutir sobre a importância da educação, afirma que ela não deve ser apenas voltada para o desenvolvimento de conhecimentos e procedimentos e que não se limita ao que ocorre na sala de aula, pois se trata de um processo no qual devem ser incluídos valores, normas e atitudes, visando a uma perspectiva global do desenvolvimento dos alunos nos ambientes escolar, familiar e social. O autor destaca que a inteligência acadêmica que se cultiva tradicionalmente nas instituições educacionais não prepara para os desafios da vida, pois deixa de lado os aspectos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social.

À guisa de conclusão deste capítulo, a proposta do presente estudo é de utilizar a estratégia TP como suporte personalizado a um aluno com DI por ser um “instrumento *ao alcance de todos* e que deve *possibilitar aos alunos que experimentem dificuldades* encontrarem uma *ajuda personalizada*, da mesma forma que os melhores tenham a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 14).

4 OBJETIVOS

O grande desafio para professores e todos que atuam nas escolas é encontrar caminhos que proporcionem uma educação que favoreça a participação de todos os alunos, inclusive aqueles com DI, nas atividades diárias, tendo como objetivo de ensino que os alunos se apropriem do conhecimento com maior qualidade.

Diante do exposto sobre a escolarização do aluno com DI e as possibilidades da estratégia tutoria por pares na participação dos alunos em classes heterogêneas, surge o questionamento: a estratégia tutoria por pares seria capaz de maximizar a participação de todos os alunos nas atividades de sala de aula, independentemente das peculiaridades de cada um?

A partir desse questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral deste trabalho:

- ❖ Elaborar, desenvolver e avaliar um programa de TP, direcionado a um aluno com DI, em um contexto de sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Finais.

O estudo elencou ainda como objetivos específicos:

- ✓ Analisar, descrever e avaliar as implicações da estratégia TP na:
- ✓ Participação do aluno com DI;
- ✓ Relação tutor-tutorado;
- ✓ Expectativas dos tutores e professores envolvidos na ação tutorial;
- ✓ Impressões, entendimento e sentimentos acerca da tutoria, após a participação dos envolvidos.

5 MÉTODO

A pesquisa apoiou-se em uma abordagem metodológica qualitativa. Gil (2008) afirma que nesse tipo de pesquisa não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar o pesquisador e que a análise de dados depende muito da sua capacidade e estilo.

Quanto à natureza, é uma pesquisa aplicada cuja característica fundamental, segundo Gil (2008), está no interesse da aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos adquiridos. Preocupa-se menos com o desenvolvimento de teorias e mais com a aplicação imediata numa “realidade circunstancial” (GIL, 2008, p. 27).

Quanto aos procedimentos, pesquisa de campo, utilizada com o objetivo de conseguir “informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 186).

Este trabalho seguiu os passos de Marconi e Lakatos (2003), considerados importantes para uma pesquisa de campo: a) pesquisa bibliográfica, que indica ao pesquisador em que estado se encontra atualmente o problema; b) que trabalhos já foram realizados a respeito; c) quais as opiniões reinantes sobre o assunto de modo que se possa estabelecer um modelo teórico inicial de referência, o que colaborará para a elaboração do plano geral da pesquisa; d) técnicas que serão empregadas na coleta de dados; e) determinar a amostra que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões; f) estabelecer as técnicas de registro dos dados; g) técnicas que serão utilizadas em sua análise, antes que se realize a coleta de dados.

O Quadro 2 apresenta o tempo de duração da implementação do programa, desde a apresentação da pesquisa aos professores, na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), até o último dia, quando foram realizadas as entrevistas finais com todos os participantes.

Quadro 2 - Cronograma para implementação do programa tutoria por pares:

DIA	Cronograma para implementação do programa tutoria por pares
27/02	- Apresentação da pesquisa em ATPC; - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores de Língua Portuguesa e Matemática.
11 a 15/03	- Observação de sala de aula para escolha dos tutores; - Reunião com o responsável do tutorado; - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do responsável do Tutorado; - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do tutorado; - Entrevista com o tutorado.
18 a 22/03	- Reunião com os tutores escolhidos e seus responsáveis; - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis dos Tutores; - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos tutores.
22/03	Capacitação dos Professores e entrevista inicial.
25 a 29/03	Treino dos tutores e entrevistas iniciais.
02/04	Início da observação contínua das díades em sala de aula.
31/05	Último dia de trabalho das díades.
03 e 04/06	Entrevistas finais com os Professores, tutorado e tutores.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

5.1 ASPECTOS ÉTICOS

O projeto foi submetido ao Comitê em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos e aprovado em 02 de novembro de 2018, conforme parecer CAAE: 96205918.1.0000.5504 (ANEXO 1).

Os dois professores participantes, de Língua Portuguesa e Matemática, receberam e preencheram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordaram em participar da pesquisa (APÊNDICE 1).

Os quatro responsáveis pelos alunos participantes receberam e preencheram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e concordaram com a participação de seus filhos

na pesquisa, sendo um TCLE para o responsável do tutorado (APÊNDICE 2) e outro para os responsáveis dos tutores (APÊNDICE 3).

O aluno tutorado (APÊNDICE 4) e os três alunos tutores (APÊNDICE 5), na presença de seus responsáveis, em reunião realizada pela pesquisadora na escola, para esclarecimento dos procedimentos que seriam adotados, receberam e preencheram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Na reunião de apresentação da pesquisa a todos os participantes, a pesquisadora: a) apresentou a justificativa, os objetivos e os procedimentos que seriam utilizados na pesquisa, explicando possíveis riscos e desconfortos e também os benefícios da participação, apresentando providências que poderão ser empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando as características e contexto do participante da pesquisa; b) explicou a forma de acompanhamento e assistência que terão direito os participantes; c) garantiu que, em qualquer fase da pesquisa, os participantes poderiam retirar seu consentimento ; d) assegurou o sigilo e privacidade dos dados.

5.2 LOCAL

A escola escolhida para a realização da pesquisa localiza-se no centro de uma cidade de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo, com 3.246 habitantes. Trata-se da única escola estadual na cidade e atende alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais e alunos do Ensino Médio. Sua caracterização encontra-se no quadro 3:

Quadro 3 - Caracterização da escola (primeiro semestre de 2019)

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS								
	PERÍODO DA TARDE					PERÍODO DA MANHÃ		
Ano	6º Ano A	6º Ano B	7º Ano A	7º Ano B	8º Ano B Sala dos participantes	8º Ano A	9º ano A	9º ano B
Quantidade de alunos	23	23	26	28	24 9 meninas 16 meninos	27	30	27
TOTAL	208							

Continua

Continuação

ENSINO MÉDIO						
	PERÍODO DA MANHÃ			PERÍODO DA NOITE		SALA DE RECURSOS
Série	1ª Série A	2ª Série A	3ª Série A	2ª Série B	3ª Série B	
Quantidade de alunos	35	22	12	19	16	
TOTAL	104					
TOTAL DE ALUNOS NOS DOIS SEGMENTOS = 312						

Fonte: Secretaria Escolar (2019).

Na escola trabalhavam: 24 docentes, três agentes de organização escolar, três secretárias e três funcionárias da limpeza. A equipe gestora contava com a diretora substituta, vice-diretora e uma professora coordenadora pedagógica que atendia aos dois segmentos.

Os fatores decisivos para a escolha da escola participante foram: 1) aproximação da pesquisadora com a unidade, o que favorecia o processo de coleta de dados; 2) a escola possuía Sala de Recursos com atendimento exclusivo a alunos com Deficiência Intelectual (público-alvo da pesquisa); 3) além do Ensino Médio, a escola atendia alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, segmento de onde foram escolhidos os participantes da pesquisa.

5.3 PROCEDIMENTOS PARA SELEÇÃO DA ESCOLA E DOS PARTICIPANTES

Para dar início à pesquisa, entrou-se em contato com a Dirigente de Ensino da Diretoria de Ensino (DE) para que ela tomasse ciência, tanto da pesquisa quanto da escola escolhida. A Dirigente de Ensino solicitou que a pesquisadora apresentasse o projeto à diretora da Unidade Escolar (UE) para que esta autorizasse a realização da pesquisa. Um resumo da pesquisa foi apresentado à diretora da UE, contendo: o suporte teórico, objetivos e procedimentos de coleta de dados que seriam adotados durante a realização da pesquisa.

Em seguida, ao iniciar o ano letivo de 2019, foi agendada a apresentação da pesquisa em ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) para os professores. Nessa ATPC, de aproximadamente cinquenta minutos, a pesquisadora apresentou, esclareceu os objetivos da

pesquisa e explicou quais seriam os participantes do estudo. Esclareceu que a pesquisa ocorreria nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática e, por esse motivo, os professores participantes seriam os professores destas disciplinas e que a classe escolhida seria a do 8º ano B por ter o aluno com DI matriculado escolhido para ser o tutorado.

Quanto aos alunos que iriam participar como tutores, a pesquisadora esclareceu que iria realizar uma etapa inicial de observação sistemática e não participante nas aulas para a escolha dos três alunos tutores. Esclareceu também que, após essa observação inicial, iria reunir-se com os dois professores participantes da pesquisa e apresentar, pelo menos, o nome de cinco alunos, além de ouvir a opinião deles com relação aos escolhidos como tutores, para só então apresentar ao tutorado, para que a decisão de escolher quem seriam os tutores fosse dele.

O universo do estudo foi composto pela pesquisadora, um aluno diagnosticado com DI, no papel de tutorado, três alunos da mesma sala e mesma idade no papel de tutores e dois professores: um de Língua Portuguesa e outro de Matemática.

5.3.1 Tutorado

O aluno escolhido para ser o tutorado é matriculado no 8º ano, no período da tarde, em uma classe composta por 25 alunos, sendo 16 meninos e 9 meninas, e fazia atendimento no contraturno em sala de recursos multifuncional, com baixa frequência, segundo informações da professora responsável pelo AEE. A escola identificou demandas educacionais relacionadas a dificuldades no acompanhamento do conteúdo trabalhado, com atraso em seu desenvolvimento acadêmico. Segundo informações da família, associado ao seguimento médico que realizava, apresentava comprometimentos de ordem cognitiva e, por isso, havia a indicação de apoio psicopedagógico suplementar, além de apresentar questões de cunho emocional, como crises de ansiedade e depressão, para as quais fazia uso de medicamentos específicos.

Destaca-se que não há um laudo profissional fechado que atestasse DI, porém a equipe escolar identificava necessidades educacionais nessa direção, o que justificou sua seleção para o presente estudo.

5.3.2 Tutores

Os alunos tutores foram selecionados após a observação inicial da sala de aula (APÊNDICE 6) antes da implementação do programa e em consultas feitas aos professores sobre quais alunos se enquadravam nos critérios para ser tutor: empatia, facilidade de interação com os colegas e professores, assiduidade às aulas, destaque nas habilidades acadêmicas, participação efetiva nas atividades da sala de aula, responsabilidade e que expressassem interesse em participar do programa.

Ao entrar na sala pela primeira vez para realizar essa observação inicial, a pesquisadora explicou aos alunos que estava realizando uma pesquisa para o seu curso e que precisaria observar algumas aulas, mas não entrou em detalhes sobre o que seria essa observação. Apenas os professores sabiam o motivo da sua presença. A decisão de não fornecer maiores detalhes aos alunos foi para que eles agissem o mais naturalmente possível.

Após essa observação inicial, foram escolhidos cinco potenciais tutores. A pesquisadora chamou os cinco alunos escolhidos e explicou por que havia ficado na sala durante aquela semana. Realizou com os cinco escolhidos uma breve reunião para esclarecer sobre a pesquisa e explicou que a escolha dos três tutores seria feita pelo tutorado. Até então, eles ainda não sabiam quem seria o tutorado. Em seguida, separados os candidatos a tutores, apresentou-se os nomes ao tutorado - que escolheu os três com os quais ele mais se identificava. A pesquisadora conversou com os três e marcou uma reunião na escola junto com os seus responsáveis.

Após explicação detalhada de toda a pesquisa aos responsáveis e os escolhidos para tutores, entregou-se os TCLE para os responsáveis e os TALEs para os três tutores. Neste momento, um dos tutores perguntou se poderia pensar mais um pouco e responder no dia seguinte se aceitava ou não participar. No dia seguinte, procurou a pesquisadora e afirmou que não iria participar, porque achava que não estava preparado para tamanha responsabilidade. Dessa forma, a pesquisadora chamou novamente o tutorado e apresentou os outros dois nomes para que ele escolhesse quem iria ficar no lugar do que não ia mais participar. Ele escolheu e a pesquisadora conversou com esse novo aluno indicado pelo tutorado. Imediatamente ele aceitou. Contatou o responsável desse novo tutor e realizou uma nova reunião para apresentação e esclarecimento da pesquisa.

Para serem tutores, foram escolhidos colegas da mesma sala e mesma idade porque Duran e Vidal (2007), referindo-se qual seria a melhor formação das díades com relação à idade, comparando díades formadas por alunos de diferentes idades com outras por alunos da mesma idade, confirmam que, nas segundas ocorre mais envolvimento e aprendizagem, provavelmente devido à “maior satisfação ou comodidade que rege a interação” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 43), o que não acontece nas díades em que o tutor é mais velho, pois ele tende a dominar a

interação e não permitir a participação do tutorado. Os autores ainda concluem, afirmando que as díades mais efetivas são aquelas formadas por alunos da mesma idade, porém com diferentes níveis de habilidades cognitivas.

Também se optou por escolher e treinar mais de um tutor para evitar o cansaço e o desgaste que as sessões de tutoria poderiam gerar, bem como para que o aluno tutorado não se tornasse dependente de um só colega tutor, podendo exercer sua capacidade de interação com mais de um colega, reduzindo-se os “inconvenientes da tutoria fixa: [...] autoritarismo e dependência do tutor” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 45).

Por questões éticas, os alunos tutores e o tutorado serão identificados como Tutorado, Tutor 1, Tutor 2 e Tutor 3 e serão caracterizados no quadro 4:

Quadro 4 - Caracterização dos alunos participantes

Identificação	Gênero	Idade	Ano Escolar
Tutorado	masculino	14 anos	8º ano B
Tutor 1	feminino	13 anos	8º ano B
Tutor 2	feminino	13 anos	8º ano B
Tutor 3	masculino	13 anos	8º ano B

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

5.3.3 Professores

A Resolução SE-30, de 10 de julho de 2017, estabelece em seu artigo 4º a carga horária que deve ser assegurada ao segmento de ensino correspondente aos anos finais do ensino fundamental: “I - no período diurno: 30 (trinta) aulas semanais, sendo 6 (seis) aulas diárias, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 1.200 (mil e duzentas) aulas anuais, segundo disposto no Anexo I desta resolução”, conforme quadro 5:

Quadro 5 - Matriz Curricular para o Ensino Fundamental – Anos Finais. Período Diurno. Base Nacional Comum

Áreas	Componente Curricular	Termos			
		1º	2º	3º	4º
	Língua Portuguesa	6	6	6	6

Continua

Continuação

Linguagens	Arte	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2
	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2
Matemática	Matemática	6	6	6	6
Ciências da Natureza	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4
Ciências Humanas	História	4	4	4	4
	Geografia	4	4	4	4
Total de aulas		30	30	30	30

Fonte: Resolução SE-30, de 7-7-2017.

Nesse sentido, optou-se por eleger os professores de Língua Portuguesa e Matemática como participantes do estudo por essas disciplinas apresentarem um maior número de aulas semanais – seis cada uma, possibilitando um tempo maior de interação entre o tutor e o tutorado e a oportunidade de uma observação com mais qualidade pelos professores participantes.

Duran e Vidal (2007) veem o papel do professor participante de um programa de tutoria por pares como um observador capaz de realizar “observações oportunas para uma avaliação contínua” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 62) da estratégia em sala de aula. É, por meio dessas observações que o pesquisador poderá, no momento da entrevista, obter dados importantes sobre a participação dos alunos.

A caracterização dos professores participantes está descrita no Quadro 6:

Quadro 6 - Caracterização dos professores participantes

Identificação	Gênero	Idade	Formação	Tempo que atuava no magistério
Professor de Língua Portuguesa	Masculino	45 anos	Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e Inglês.	24 anos
Professor de Matemática	Feminino	41 anos	Informática Matemática	11 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

5.4 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE REGISTRO DE DADOS

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), na pesquisa de campo, a documentação direta constitui-se no levantamento de dados no próprio local onde os fatos ocorrem. Essa documentação direta subdivide-se em observação direta intensiva e extensiva.

A observação direta intensiva é realizada por meio de duas técnicas: observação e entrevista, que foram os dois instrumentos utilizados nesta pesquisa:

1. Roteiros de observação sistemática e não participante inicial (APÊNDICE 6) e contínua (APÊNDICE 7).

2. Roteiros de entrevista semiestruturada inicial e final: para entrevistas iniciais com o tutorado (APÊNDICE 8), com os tutores (APÊNDICE 9) e com os professores de Língua Portuguesa e Matemática (APÊNDICE 10); e para as entrevistas finais (APÊNDICES 11, 12 e 13).

5.4.1 Observação Sistemática e Não Participante

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190). Por intermédio da observação, o pesquisador identifica e obtém as provas a respeito dos objetivos que precisa alcançar e possibilita um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social.

Esta pesquisa adotou a observação sistemática ou estruturada/planejada/controlada, que utiliza vários instrumentos para a coleta de dados: quadros, anotações, escalas, dispositivos mecânicos etc. e deve ser planejada com cuidado e sistematizada. Na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que merece importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe.

Várias técnicas podem ser utilizadas na observação sistemática. Esta pesquisa adotou a observação não-participante, pois a pesquisadora entrou em contato com a realidade estudada, no entanto, não se deixou envolver pelas situações. Fez o papel de espectadora, sem participar dos fatos.

Nesse sentido, o ponto inicial da implementação desse programa foi a observação inicial sistemática e não participante da sala de aula, anterior à implementação do programa, para observar o comportamento do aluno com DI e dos demais alunos e, assim, obter dados relevantes para a escolha e forma de treinamento dos tutores. A técnica foi realizada também

durante todo o tempo em que as díades estiveram trabalhando, o que deu subsídio para a pesquisadora realizar uma comparação dos participantes antes e após a implementação do programa e realizar a análise.

Foram realizadas no total, trinta e cinco observações:

- ❖ Cinco observações iniciais em sala de aula: três observações nas aulas de Língua Portuguesa e duas nas aulas de Matemática.
- ❖ Trinta observações contínuas: catorze observações nas aulas de Matemática e dezesseis nas aulas de Língua Portuguesa.

5.4.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista possibilita ao pesquisador a obtenção de informações relevantes a respeito de determinado assunto, “mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). Há diferentes tipos de entrevistas que variam de acordo com o propósito do entrevistador. Esta pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada que, segundo Trivinos (1987), favorece a descrição dos fenômenos sociais e também a explicação e compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de dados. Foram realizadas entrevistas antes e ao término da implementação do programa, para que houvesse dados para uma comparação das informações prestadas pelos participantes. As respostas foram anotadas com as mesmas palavras que os entrevistados usaram e, no momento da entrevista, para maior fidelidade e veracidade das informações, também foram gravadas, com a concordância do entrevistado.

Ao todo foram realizadas 12 entrevistas: seis entrevistas iniciais e seis entrevistas finais.

5.5 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS UTILIZADOS

Os materiais e equipamentos utilizados foram:

- ✓ Celular para fotografar e filmar os momentos de treinamento dos tutores e da ação tutorial na sala de aula.
- ✓ Computador com caixinhas de som para o momento do treinamento dos tutores.

- ✓ Apostila para o treinamento dos tutores e um ‘cartão’ com dicas para ser um bom tutor.
- ✓ Apostila para a formação dos professores de Língua Portuguesa e Matemática.

5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

O procedimento de coleta de dados ocorreu em três etapas:

- ❖ Etapa 1 – Elaboração do programa de tutoria por pares.
- ❖ Etapa 2 – Implementação do programa tutoria por pares.
- ❖ Etapa 3 – Avaliação do programa de tutoria por pares.

As etapas serão descritas a seguir:

Etapa I. Elaboração do programa de tutoria por pares

Uma etapa inicial de cinco sessões de observação sistemática e não participante foi realizada em sala de aula, anterior à formação das díades, sendo três nas aulas de Língua Portuguesa e duas nas de Matemática. Os dados foram registrados no roteiro de observação inicial, atendendo às seguintes categorias:

- a) Relação do professor com o aluno alvo da pesquisa e demais alunos:
 - ✓ Professor de Matemática: esse professor tem um vínculo afetivo com todos os alunos, inclusive com o aluno escolhido para ser o tutorado. Foi observado que a rotina de aula do professor de matemática permite esse relacionamento mais próximo ao aluno: após explicar o conteúdo ou passar as atividades, ele passava pelas carteiras dos alunos para perguntar se alguém havia ficado com alguma dúvida ou então sentava-se na sua mesa e os alunos que estavam com dificuldades maiores colocavam as cadeiras ao redor e ficavam trabalhando junto com ele. Com relação ao tutorado, perguntava sempre se estava tudo bem com ele e se havia entendido o que era para ser feito. Às vezes ele até respondia (muito baixinho) e o professor procurava explicar de novo, mas, como ele tinha muita dificuldade, não conseguia realizar a maioria das atividades. Geralmente copiava as respostas dos exercícios de um colega que se sentava atrás dele.

- ✓ Professor de Língua Portuguesa: foi observado que mantinha uma relação com pouca interação com todos os alunos, mais centrado à condução do conteúdo expositivo, o que parecia ser uma barreira para a participação do tutorado nas atividades, pois ele não identificava espaço para solicitar ajuda ao professor. Em nenhum momento o professor se dirigiu a ele ou aos demais alunos perguntando alguma coisa específica sobre o acompanhamento da aula.
- b) Interação do tutorado com os colegas e o seu nível de participação nas atividades propostas pelos professores:
- ✓ O tutorado tinha apenas um colega com quem ele se relacionava. Sentava-se na frente desse colega que, às vezes, o ajudava, mas era preciso que ele se virasse para trás para pedir essa ajuda.
 - ✓ Durante as aulas, o tutorado não participava dando opiniões ou respondendo qualquer questionamento que os professores fizessem para a classe.
- c) Participação dos demais alunos da sala, com destaque aos indicados pelos professores como alunos com características favoráveis para serem tutores:
- ✓ Foi observado que nenhum colega se aproximava da carteira do tutorado para oferecer ajuda. Presenciou-se um trabalho em grupo em uma aula de Língua Portuguesa, onde nenhum grupo o chamou para fazer parte. Foi preciso que o professor o colocasse em um grupo. No entanto, ele não participou da atividade. Ficou apenas observando.
 - ✓ Foi observado que os tutores, que previamente foram indicados pelos professores, eram alunos que se destacavam nas habilidades acadêmicas, pois participavam de todas as discussões, estavam sempre prontos a responder os questionamentos dos professores e no trabalho em grupo se destacavam como líderes. Foi observado que os tutores 1 e 3 tinham mais habilidade em matemática e o tutor 2 em Língua Portuguesa.

Ainda nessa etapa I, ocorreram as entrevistas semiestruturadas iniciais com os professores e os alunos participantes.

Etapa II. Implementação do programa tutoria por pares

De acordo com Duran e Vidal (2007), é necessário um planejamento cuidadoso para a implementação das situações de tutoria por pares. Topping (2005) elenca nove passos essenciais para se implementar o programa e evitar inconvenientes. São eles:

1. **Contexto:** identificar o problema e as necessidades de cada local.
No caso deste estudo, o problema pesquisado foi a participação do aluno com DI na sala de aula.
2. **Objetivos:** definir a meta que se pretende alcançar.
Este estudo avaliou a influência da estratégia TP na participação do aluno com DI em sala de aula.
3. **Área do currículo:** decidir a área curricular que será contemplada.
No caso deste programa, Língua Portuguesa e Matemática.
4. **Seleção e formação das duplas:** decidir como escolher os tutores e tutorados. É necessário apontar os requisitos no instante da escolha e decidir como as duplas serão constituídas.
Os critérios para a escolha do tutor e do tutorado foram descritos anteriormente.
5. **Sessões:** prever em que momento serão realizadas as sessões, levando-se em conta o horário escolar e quais espaços serão utilizados.

Elaborou-se um cronograma para observação contínua de acordo com o horário escolar. Todos os dias e em todas as aulas de Língua Portuguesa e Matemática as díades trabalharam juntas. Foram 40 dias de trabalho efetivo: 48 aulas de Língua Portuguesa e 52 de Matemática. Ao todo, as díades trabalharam juntas em 100 aulas. A seguir, o quadro 7 apresenta os dias e horários em que as observações contínuas ocorreram:

Quadro 7 - Horário das observações contínuas

Dia da Semana	Aula	Horário	Disciplina
Segunda-feira	5ª e 6ª	15h20 às 16h10 e 17h às 17h50	Língua Portuguesa
Terça-feira	1ª e 3ª	12h30 às 13h20 e 14h10 às 15h	Matemática
Quarta-feira	1ª e 5ª	12h30 às 13h20 e 16h10 às 17h	Língua Portuguesa
Quinta-feira	1ª e 2ª	12h30 às 13h20 e 13h20 às 14h10	Matemática
	4ª e 5ª	15h20 às 16h10 e 16h10 às 17h	Língua Portuguesa
Sexta-feira	3ª e 4ª	14h10 às 15h e 15h20 às 16h10	Matemática

Fonte: Horário escolar - arquivo da secretaria da escola (2019).

O horário apresentado indica aulas duplas às segundas, quintas e sextas-feiras. Essa situação foi motivo de atenção, pois a formação das díades tinha que ser alterada, para evitar que o mesmo tutor permanecesse 100 minutos realizando a sessão tutorial. A troca só não era possível quando uma atividade iniciada na primeira aula continuava a mesma na segunda aula.

6. **Treinamento:** a estrutura da relação entre tutor e tutorado requer um bom treinamento. Ele é a “chave para o sucesso posterior, portanto deve ser visto não como perda de tempo, mas como um investimento para o funcionamento das duplas” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 53).

a) Treinamento dos tutores:

O treino dos tutores ocorreu durante uma semana, na sala da direção da escola. Foram utilizados um computador com caixas de som, uma apostila (APÊNDICE 14), um ‘cartão’ com dicas para ser um bom tutor (APÊNDICE 15) e um exercício de matemática (ANEXO 2) proposto pela professora de matemática participante da pesquisa.

A seguir, será apresentado o passo a passo do treinamento dos tutores.

❖ **PRIMEIRO DIA:**

A pesquisadora iniciou o treinamento apresentando o vídeo da música *Todos Juntos – Saltimbancos* – para aquecimento ao tema. Após a apresentação do vídeo da música (duas vezes), a pesquisadora iniciou um *warm up*³⁰ com os três alunos tutores, momento em que, utilizando a técnica do *brainstorming*³¹, solicitou que cada um dissesse a primeira palavra que viesse à mente com relação à mensagem da música. Eles falaram *união, força, ajuda, incentivo, amizade, amigo, respeito e proteção*.

Em seguida, apresentou quatro perguntas:

- 1ª pergunta: O que vocês entendem pela palavra ‘proteger’?
O tutor 3 respondeu que “*proteger é ajudar alguém que está precisando de socorro, de ajuda*”. Os demais tutores concordaram.
- 2ª pergunta: Dos seus colegas da sala, qual(is) aquele(s) que vocês acham que mais se beneficiaria(m) de uma frase que há na música: ‘Ao meu lado há um amigo que preciso proteger’?

³⁰ Aquecimento.

³¹ Debate, ‘tempestade de ideias’.

O tutor 3 respondeu que “*proteger é ajudar alguém que está precisando de socorro, de ajuda*”. Os demais tutores concordaram.

Os três tutores citaram dois nomes. Um deles foi o do aluno escolhido para ser o tutorado. Nesse momento, a pesquisadora explicou que ela também achava que esses dois alunos precisavam de ajuda, mas que só havia a possibilidade de escolher um para participar da pesquisa e que a escolha desse aluno já havia sido feita em reunião com os professores. Nesse momento, ela confirmou o nome do tutorado.

- 3ª pergunta: Pelo que vocês observam das aulas, em que sentido ele seria um amigo que vocês precisariam proteger, já que vocês entendem que proteger seria ajudar alguém que precisa de socorro, de ajuda?

O tutor 1 respondeu que percebe que “*ele tem vergonha porque não consegue fazer as atividades*”.

O tutor 2 respondeu que percebe que “*ele tem muita dificuldade nas aulas de Português e fica muito nervoso porque não consegue fazer as atividades*”.

O tutor 3 respondeu que “*ele tem muita dificuldade em matemática e fica totalmente perdido nas aulas*”.

- 4ª pergunta: Vocês acham que, se vocês ficarem ao lado dele durante as atividades, ele se sentirá mais protegido, ajudado?

Os três tutores responderam que sim.

Nesse momento, a pesquisadora apresentou a tutoria por pares como uma estratégia que permitiria a eles realizarem essa ajuda ao tutorado e que nos próximos dias eles iriam ser treinados para exercer essa tarefa.

Figura 1 - Primeiro dia de treinamento dos tutores



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

❖ SEGUNDO DIA:

O treinamento foi iniciado com a entrega de uma apostila (Apêndice 14) cuja primeira página apresentava duas definições de TP. Ela solicitou que um dos tutores lesse a primeira definição e explicasse o que havia entendido.

Primeira definição: “Estratégia instrucional em que dois alunos trabalham juntos em uma atividade acadêmica, com um aluno fornecendo assistência, instrução e feedback para o outro” (GREENWOOD, 1997, p. 55). O tutor 1 leu e disse que “*tutor é aquele que iria ajudar o tutorado a fazer as atividades que os professores iriam passar na sala de aula*”. A pesquisadora perguntou se eles entendiam o que a palavra ‘instrucional’ significava. Como eles não responderam, disse que significava o que ela estava fazendo com eles naquele momento, instruindo. E aí fez novamente a mesma pergunta. O tutor 2 respondeu que *TP “é uma estratégia que permite que uma pessoa dê instrução a outra pessoa”*.

Solicitou-se que outro tutor lesse a segunda definição: “Há uma tutoria a partir do momento em que um aluno ajuda, acompanha, cuida de um indivíduo ou de um grupo de pessoas”³² (GATTI; BLARY, 2018, p. 9, tradução nossa). O tutor 3 leu e explicou que “*ajudar o tutorado, acompanhando nas atividades da sala, era fazer tutoria*”.

Em seguida, continuou-se a leitura da apostila, página 2, ‘Razões fundamentais da tutoria por pares’ e os ‘7 Aspectos positivos do papel do tutor’, e página 3: ‘Ação dos tutores’ e ‘O que o tutor precisa ser’, fez-se alguns comentários e solicitou que os tutores comentassem o que haviam entendido.

³² “On considère qu’il y a un tutorat à partir du moment où un élève aide, accompagne, s’occupe d’un individu ou d’un groupe de personnes.”

Em seguida, apresentou-se um vídeo disponível no Youtube denominado ‘Ensino por Pares’³³ (2015, tradução nossa), que retrata alunos da *Garlough Environmental Magnet School* demonstrando maneiras de integrar o ensino entre pares no trabalho diário de matemática. Ele apresenta frases significativas para o uso da estratégia TP na sala de aula. São elas:

1. Demonstre sua própria aprendizagem.
2. Esteja preparado para responder a perguntas.
3. O que as crianças já sabem.
4. Pergunte. Não dê respostas.
5. Eles sabem o suficiente para ensinar os outros?
6. O que ela (tutorada) já sabe?
7. Faça boas perguntas para ajudá-los a resolver os problemas.
8. Ouça, apoie e esclareça.
9. Não dê apenas respostas.
10. Dê dicas úteis para lembrá-los.
11. Você pode explicar coisas que eles acham confusas.
12. Peça-lhes para falar o que você acabou de explicar para ter certeza de que eles entenderam.
13. Dê feedback positivo.
14. Seja bondoso, respeitoso e paciente.

Cada uma dessas frases foi discutida com os tutores. Para encerrar o segundo dia, a pesquisadora solicitou que os tutores verbalizassem tudo o que foi trabalhado.

❖ TERCEIRO DIA:

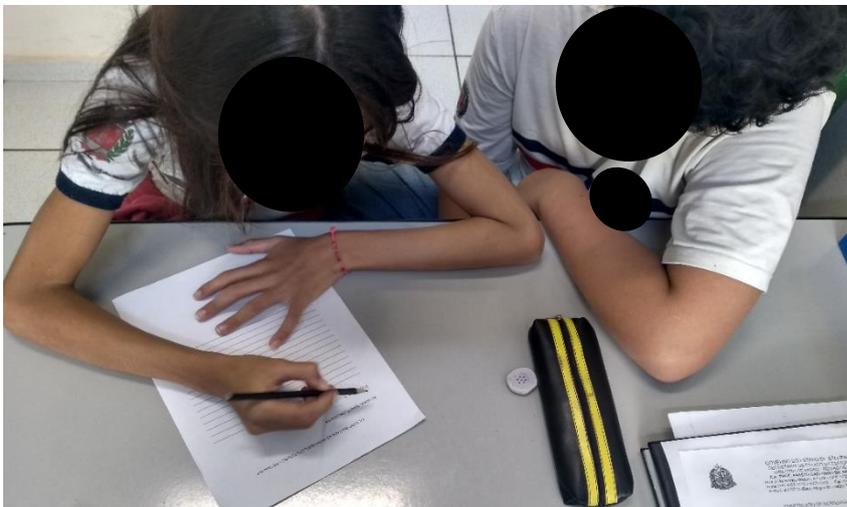
Continuou-se o estudo da apostila e considera-se que este foi o dia mais importante, pois se realizou com os tutores uma simulação de tutoria. Começou-se explicando que no momento em que eles estivessem trabalhando com o tutorado, iriam utilizar o método EIE. Explicou-se o que cada letra representava em inglês e pediu que cada um lesse as explicações na apostila.

Em seguida, conhecendo-se a habilidade em matemática do tutor 3, solicitou-se que ele tutorasse o tutor 2, que apresentava um pouco de dificuldade na disciplina. Anteriormente à sessão, ele solicitou que a professora de matemática elaborasse um exercício (ANEXO 2). O exercício era: ‘Reduza os termos semelhantes’. Assim que foi entregue a folha ao tutor 2, ele

³³ Peer Teaching. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J1wh2E7t5OY>. Acesso em: 20 set. 2018.

leu o exercício, e já começou a fazer perguntas ao tutor 3, que deu a primeira explicação. Nesse momento, a pesquisadora interveio e solicitou que ele esperasse (P: pause) para ver se o tutor 2 iria resolver o exercício. Como o tutor 2 não conseguiu, solicitou que o tutor 3 interviesse (P: prompt) para ajudá-lo na dúvida, explicando novamente e de maneira diferente da primeira. Dessa segunda vez, o tutor 2 conseguiu terminar de resolver o exercício. Nesse momento, a pesquisadora solicitou que o tutor 3 encorajasse (P: praise) o tutor 2 por ele ter conseguido resolver o exercício. Ao término da simulação, perguntou ao tutor 2 o que ele havia sentido. Ele respondeu que *“é muito difícil para os dois. O tutorado porque não sabe e tem que ficar perguntando, e para o tutor porque tem toda a responsabilidade de ensinar. É muito ruim não saber e fiquei com medo de não entender a explicação do colega e não conseguir fazer o exercício”*. O tutor 3 disse que *“o mais difícil foi explicar a segunda vez, encontrando uma outra maneira”*. A pesquisadora ressaltou que essa situação de explicar novamente, provavelmente iria acontecer com frequência nas sessões de tutoria e, conforme viram no vídeo, eles iriam precisar exercitar a paciência e o respeito para com o tutorado.

Figura 2 - Simulação do Método EIE (Tutor 2 e Tutor 3)



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

❖ QUARTO DIA:

A pesquisadora terminou as duas páginas da apostila que faltavam. Página 5: ‘Componentes do processo tutorial’, ‘Características do perfil de um tutor’ e ‘Tipos de

comportamento no tutor’. Página 6: ‘Qualidades que um tutor precisa ter’ e o ‘modelo de TP que seria utilizado no programa’.

❖ QUINTO DIA:

A pesquisadora deixou livre para que os tutores tirassem todas as dúvidas que haviam surgido durante os quatro dias de treinamento. Para responder às perguntas feitas pelos tutores, utilizou o método EIE, para que, por analogia, eles percebessem a sequência da tutoria. Quando eles faziam a pergunta, explicava e pedia que eles explicassem novamente. Houve momentos em que foi preciso esperar para que eles respondessem e até consultassem a apostila. Houve momentos em que foi preciso explicar novamente. Quando eles conseguiam explicar corretamente, encorajava a aprendizagem que eles haviam adquirido. Nesse último dia, a pesquisadora entregou um ‘cartão’ (APÊNDICE 15), contendo dicas de como ser um bom tutor.

- b) **Capacitação dos professores:** foi entregue uma apostila (APÊNDICE 16) com os principais aspectos relacionados à estratégia TP e como e o que deveriam observar nas díades no momento em que elas estivessem trabalhando. Essa capacitação foi realizada em um único dia. A pesquisadora foi explicando cada item da apostila e houve uma troca de experiências e solução de dúvidas.
 - c) **Orientação do tutorado:** além de os dois momentos em que ele foi chamado para realizar a escolha dos tutores, mais dois encontros foram feitos para explicar como seria sua participação nas sessões de tutoria com o intuito de que ele adquirisse tranquilidade e confiança de que os tutores iriam estar prontos para ajudá-lo.
7. **Estrutura e método de tutoria:** o papel de cada participante da díade tem que ser descrito para que fique claro o que se espera que o tutor e o tutorado façam no momento das atividades em que a dupla estiver trabalhando.
Essa situação foi trabalhada no momento de treino dos tutores e nas reuniões com o tutorado.
8. **Monitoramento:** é necessário decidir como se fará a observação e o acompanhamento das díades, especialmente a atuação do tutor.
A pesquisadora realizou observação contínua durante todas as sessões de tutoria realizadas pelos alunos.
9. **Avaliação:** deve ser contínua, para que as ações dos tutores sejam de qualidade, pois, de acordo com Duran e Vidal (2007), é necessário “supervisionar as atuações

dos tutores para garantir que a ajuda que oferecem aos tutorados seja de qualidade” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 89).

Para essa avaliação, semanalmente foram realizadas reuniões com os tutores e o tutorado, totalizando oito reuniões. Nessas reuniões, a pesquisadora ouvia cada um dos tutores e o tutorado e os problemas que surgiam eram discutidos de maneira a auxiliar na ação de cada um. Sempre se perguntava se algum deles queria ter uma conversa em particular. A resposta foi sempre negativa. Também eram realizados bate-papos rápidos ao término de algumas sessões de tutoria, para observações que a pesquisadora achava pertinente e alguns possíveis questionamentos dos tutores.

A ação tutorial teve a duração de dois meses e está exemplificada pelas figuras a seguir:

Figura 3 - Tutorado em ação tutorial com o Tutor 1



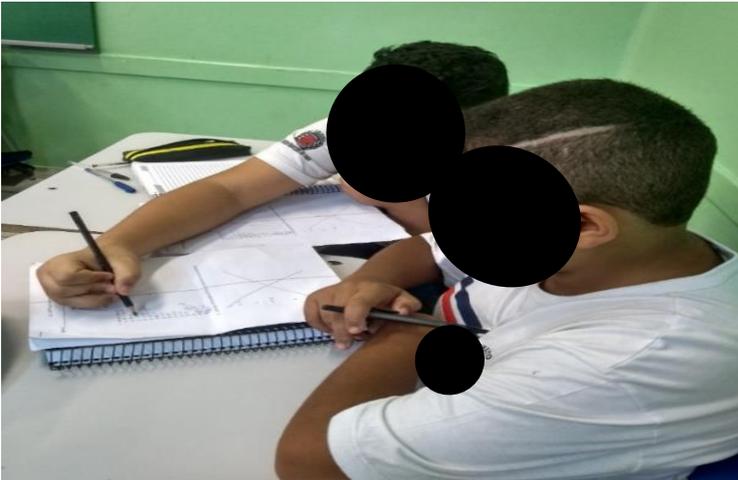
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 4 Tutorado em ação tutorial com o Tutor 2



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Figura 5 Tutorado em ação tutorial com o Tutor 3



Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Etapa III. Avaliação do programa de tutoria por pares

Para a avaliação do programa proposto, foram realizadas as entrevistas inicial e final com todos os participantes, de modo a coletar informações sobre a percepção da participação dos alunos e da prática realizada em sala após a formação das díades.

O Quadro 8 apresenta um resumo das três etapas realizadas para a implementação do Programa Tutoria por Pares:

Quadro 8 - Etapas da Implementação do Programa Tutoria por Pares

ETAPAS	PROCEDIMENTO	PARTICIPANTES	FOCO DA OBSERVAÇÃO/ENTREVISTAS
Etapa I Elaboração do Programa 1. Contexto 2. Objetivos 3. Área do currículo 4. Seleção e formação das duplas 5. Estrutura e Método de Tutoria	Observação inicial, sistemática, estruturada e não participante 11 a 15/03	Aluno com DI	Potencialidades, características pessoais, interação com os colegas e participação nas atividades propostas pelos professores participantes da pesquisa.
		Todos os alunos da sala de aula	Participação na aula, interação com os colegas, com o aluno com DI e professores para seleção dos três tutores.
		Professores de Língua Portuguesa e Matemática	Relacionamento com os alunos e, em especial, com o aluno com DI.
	Entrevista inicial semiestruturada: 11 a 26/03	Tutorado (11/03) Alunos escolhidos como tutores (25 e 26/03)	-Percepção acerca do espaço que ocupa na sala de aula. -Percepção acerca do que inicialmente foi apresentado pela pesquisadora com relação ao programa.
		Professores participantes da pesquisa (22/03)	Percepção acerca da participação do aluno com DI nas aulas.
Etapa II Implementação do Programa 6. Treinamento dos Tutores 7. Sessões de Tutoria 8. Monitoramento	1. Observação contínua, sistemática, estruturada e não participante: 2/04 a 24/05 2. Reuniões de Tutoria: 04,12 e 26/04; 3, 10, 17, 24 e 31/05.	Tutores Tutorados Professores	Desempenho das díades durante a realização das atividades na sala de aula (Monitoramento).
Etapa III 9. Avaliação do Programa	1. Entrevista final semiestruturada 3 e 4/06	Tutores (3/06) Tutorado (3 e 4/06) Professores de Língua Portuguesa e Matemática (4/06)	Percepção da participação do aluno com DI após a implementação do programa.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

5.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES DE DADOS

Para a análise dos dados desta pesquisa, foi adotada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010). As etapas seguidas durante esse procedimento estão apresentadas no Quadro 9:

Quadro 9 - Etapas da análise de dados

Etapas propostas pelo método (BARDIN, 2010)		PESQUISADORA	
1 ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE	<p><i>Pré-análise:</i> o material recolhido durante toda a pesquisa foi organizado e foi realizada uma leitura flutuante para se criar maior familiaridade.</p>	<p><i>1 Escolha dos documentos:</i> após uma ampla leitura flutuante, escolheu-se os documentos que compuseram o <i>corpus</i> da análise de conteúdo. Cumpriram-se as seguintes regras:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Regra da exaustividade: nenhum documento foi deixado de fora. -Regra da homogeneidade: a seleção dos documentos teve o mesmo tema para que permitisse a comparação. -Regra da pertinência: os documentos tinham correlação com os objetivos da análise. 	<p>- Organizou-se o material que seria útil à pesquisa de acordo com o objetivo do estudo, e foram revistas todas as anotações realizadas nas observações iniciais e contínuas, nas reuniões com os tutores e tutorado e cada uma das doze entrevistas: seis iniciais e seis finais.</p> <p>- Cumpriram-se as três regras: da exaustividade e da homogeneidade, de maneira que todos os documentos selecionados tiveram o mesmo tema para que fosse possível realizar a comparação do antes e depois da implementação da estratégia TP e a regra da pertinência, pois todos os documentos usados tiveram correlação com os objetivos da análise.</p>
		<p><i>2 Formulação dos objetivos:</i> fase em que se formulou o quadro teórico/pragmático, para que os resultados da análise fossem tratados.</p>	<p>Nessa fase, organizou-se o quadro teórico em que os resultados da análise foram tratados de acordo com a literatura apresentada ao longo do estudo.</p>
		<p><i>3 Referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores:</i> elementos de marcação que permitiram extrair das comunicações, a essência da mensagem. Nesta etapa, realizaram-se as operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de algumas das modalidades de codificação para o registro dos dados.</p>	<p>Providenciou-se a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores e os elementos de marcação para permitir extrair dos documentos lidos a essência de cada discurso dos participantes.</p>
		<p><i>4 Preparação do material:</i> transformou-se o material por padronização e por equivalência. Realizou-se a edição do material: providenciaram-se muitas cópias para possibilitar os recortes das mensagens e também</p>	<p>Decidiu-se que fariam parte do <i>corpus</i> da análise de conteúdo três documentos:</p> <p>1 Os registros das observações iniciais e contínuas.</p>

Continua

Continuação

		a numeração dos elementos do <i>corpus</i> e realizou-se a descrição analítica, que diz respeito ao <i>corpus</i> (material textual coletado) submetido ao estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Objetivou-se: codificar e categorizar os recortes; transformação linguística dos sintagmas, que possibilitou cumprir as etapas de codificação e de categorização, essenciais para a obtenção dos resultados.	2 Os registros das reuniões com os tutores e tutorado. 3 Os discursos das 12 entrevistas.
2 CODIFICAÇÃO	Os dados brutos do texto transformaram-se em uma representação do conteúdo que foi estudado no corpus, obtendo-se também as características das mensagens, escritas ou verbais. Foram seguidas três técnicas: recorte, enumeração e classificação e agregação.	<p><i>1 Recorte:</i> foram frases, palavras isoladas e palavras em conjunto, que indicaram relevância para a análise. Por meio do recorte foram selecionadas as unidades de registro e as unidades de contexto.</p> <p><i>2 Enumeração:</i> contou-se quantas vezes uma palavra apareceu nas mensagens, ou, em que posição apareceu nos textos do <i>corpus</i>.</p> <p><i>3 Classificação e agregação:</i> ao aplicar essa técnica, avançou-se no esforço de formar categorias.</p>	<p>Algumas palavras representativas nos discursos dos professores e dos alunos participantes foram selecionadas e consideradas variáveis importantes no processo de avaliação do sentido de opiniões, para que assim as unidades de registro fossem denominadas. Entre essas palavras, destacaram-se: relação, entendimento, percepções, expectativas, participação, autoavaliação, avaliação.</p> <p>Em seguida, foram agrupadas de acordo com o significado de cada uma.</p>
3 CATEGORIZAÇÃO	<p>“Passagem de dados em bruto a dados organizados; não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto” (BARDIN, 2010, p. 147).</p> <p>Realizou-se em duas etapas: inventário e classificação.</p>	<p><i>1 Inventário:</i> isolou-se os elementos.</p> <p><i>2 Classificação:</i> repartiu-se os elementos e buscou-se um nível de organização às mensagens cujo objetivo principal foi permitir, por</p>	<p>Definiu-se as categorias, classificou-se os elementos constitutivos de um conjunto caracterizados por diferenciação e realizou-se o reagrupamento por analogia, por meio de critérios definidos previamente no sentido de propiciar a realização da inferência.</p> <p>Para facilitar a compreensão sobre as unidades de registro, as categorias foram estabelecidas da seguinte forma:</p>

Continua

		<p>condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto.</p>	<p>a) <i>Observações iniciais e contínuas</i>: situações que foram observadas pela pesquisadora. Continua</p> <p>b) <i>Entrevistas iniciais e finais</i>: temas importantes que estavam explícitos nas respostas.</p> <p>c) <i>Reuniões de tutoria</i>: foram analisados os discursos dos tutores e tutorados.</p> <p>Mendes (2007) afirma: “o nome e a definição devem ser sempre criados com base nos conteúdos verbalizados e com um certo refinamento gramatical de forma. Às vezes, o nome da categoria é uma fala do sujeito” (MENDES, 2007, p. 46, apud CÂMARA, 2013, p. 187, grifo nosso).</p>
<p>CRITÉRIOS DE QUALIDADE DE ESCOLHA DAS CATEGORIAS:</p>			<p>CATEGORIAS</p>
<p>1 <i>Exclusão mútua</i>: ser classificada em apenas uma categoria. Não existir ambiguidades no momento do cálculo (multicodificação).</p> <p>2 <i>Pertinência</i>: a categoria é pertinente quando está adaptada ao material escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido.</p> <p>3 <i>Objetividade e a fidelidade</i>: deve-se definir claramente as variáveis que trata, assim como deve-se precisar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria.</p> <p>4 <i>Produtividade</i>: um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.</p>			<p>Com base nos objetivos que orientaram esta investigação, das observações iniciais e contínuas, das entrevistas iniciais e finais e das reuniões de tutoria, a análise e a discussão dos dados estruturaram-se em torno das seguintes categorias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Relação do tutorado com os tutores e os professores. 2 Entendimento acerca do programa TP. 3 Percepções dos tutores e professores sobre o programa TP. 4 Percepções sobre as expectativas com relação ao programa TP. 5 Percepções dos tutores sobre o processo de treinamento para a ação tutorial. 6 Percepções dos envolvidos sobre a participação do tutorado. 7 Duração das sessões de tutoria. 8 Dificuldades na ação tutorial.

Continuação

		<p>9 Autoavaliação da experiência de tutoria.</p> <p>10 Avaliação do programa TP após o término da pesquisa.</p>
<p>4 TRATAMENTO DOS RESULTADOS, INFERÊNCIA E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</p>	<p>Realizou-se a Análise de Conteúdo por meio da inferência, que, para Bardin (2010, p. 41), é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.</p> <p>Nesta altura, havia pleno domínio do referencial teórico e a hipótese de pesquisa claramente delimitada o que permitiu confrontar os achados com o referencial teórico, o que possibilitou encontrar as respostas para o questionamento da pesquisa.</p> <p>Foram realizados dois tipos de inferências:</p> <p><i>1 Inferências específicas</i></p> <p><i>2 Inferências gerais</i></p>	<p>Procurou-se tornar os discursos dos participantes significativos e válidos, a partir das respostas das entrevistas e dos discursos do tutorado e dos tutores nas reuniões, procurando entender/inferir o conteúdo expresso nesses documentos. As respostas dadas nas entrevistas, com o objetivo de comparar a participação do tutorado, sem e com a presença dos tutores, e as conversas realizadas nas reuniões de tutoria foram instrumentos decisivos para que se pudesse realizar uma comparação fiel da participação do tutorado em sala de aula. Nessa fase de interpretação dos dados, voltou-se atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, os quais deram embasamento para o estudo. Foi essa relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica que deram sentido à interpretação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No Quadro 10, destaca-se como foi realizada especificamente a composição das categorias de análise:

Quadro 10 - Elaboração das Categorias

CATEGORIAS	ELABORAÇÃO
1 - Relação do tutorado com os tutores e os professores.	A observação inicial e os discursos nas entrevistas iniciais e finais foram essenciais para se realizar a comparação dos participantes antes e após a implementação do programa.
2 - Entendimento acerca do programa TP.	Elaborada com base nos discursos dos tutores após o treinamento e dos professores após a capacitação, o que possibilitou à pesquisadora inferir o entendimento que tiveram acerca do programa e inclusive retomar pontos que não ficaram bem esclarecidos.
3 - Percepções dos tutores e professores sobre o programa TP. 4 - Percepções sobre as expectativas com relação ao programa TP.	Os discursos dos tutores e professores apresentaram claramente o que os diversos autores afirmam com relação à formação das díades e o sentimento dos participantes em colaborar com a melhora do aluno que necessita de ajuda.
5 - Percepções dos tutores sobre o processo de treinamento para a ação tutorial.	Apresentou a importância de se realizar um bom treinamento com os tutores para que as sessões de tutoria sejam bem realizadas
6 - Percepções dos envolvidos sobre a participação do tutorado.	Acerca dos dados que possibilitaram avaliar a participação do TT antes e após a implementação do programa.
7 - Duração das sessões de tutoria. 8 - Dificuldades na ação tutorial. 10 - Avaliação do programa TP após o término da pesquisa.	Fundamentais para se estabelecer os pontos que precisam ser melhor elaborados quando se vai implementar a estratégia de TP em uma sala de aula.
9 - Autoavaliação da experiência de tutoria.	Foi possível inferir o que a literatura apresenta com relação à satisfação que os alunos envolvidos na ação tutorial sentem ao participar de um programa de TP.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A respeito da organização da análise, Bardin (2010, p. 127) afirma que, se o pesquisador tem “à disposição resultados fiéis e significativos, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos, ou que digam respeito” ao surgimento de resultados inesperados.

Câmara (2013) ressalta a importância de o pesquisador ter ética e cuidado na obtenção dos dados, com relação às opiniões dos participantes, afirmando que “devem imperar, portanto,

a ética e o rigor científico, no caminho a ser trilhado” (CÂMARA, 2013, p. 191). Nesse sentido, foi difícil à pesquisadora, que se envolveu emocionalmente com os participantes e percebia a angústia inicial dos tutores e a ansiedade do tutorado em demonstrar que estava se esforçando ao máximo, manter-se neutra e distante. No entanto, tem a convicção que o rigor científico dado aos resultados e discussões que virão a seguir é que validarão todo esse longo trajeto na busca de uma estratégia que proporcione uma educação de qualidade a todos os envolvidos no processo diário do contexto escolar.

6 RESULTADOS

Os resultados dizem respeito aos achados do processo de análise de conteúdo, com a interpretação dos registros realizados na coleta de dados.

Para indicar os discursos dos participantes, foram utilizadas as siglas TT, para o tutorado, T1 para o tutor 1, T2 para o tutor 2, T3 para o tutor 3, PLP para o professor de Língua Portuguesa e PM para o Professor de Matemática.

1. Relação do tutorado com os tutores e os professores

Na semana de observação inicial, notou-se que o TT se relacionava apenas com um colega que se sentava atrás dele, que era quem o ajudava a realizar as atividades propostas pelos professores. Esse colega foi aquele que, no primeiro dia de treinamento, quando perguntado aos tutores: Dos seus colegas da sala, qual(is) aquele(s) que vocês acham que mais se beneficiaria(m) de uma frase que há na música: ‘Ao meu lado há um amigo que preciso proteger’?, citou dois nomes: um foi o do TT e o outro, esse colega que se sentava atrás dele. Na entrevista inicial, quando perguntado ao TT quem o ajudava nas atividades da sala de aula, ele respondeu: “*Quando é coisa difícil, aí o meu amigo de trás me ajuda.*” (TT).

Foi observado também que nenhum aluno saiu do seu lugar para ir até o TT conversar com ele, costume comum entre os alunos, podendo-se perceber que não havia vínculo de amizade entre o TT e os colegas da turma. Durante a semana de observação inicial, a pesquisadora ficou no pátio no momento do intervalo, que tem duração de 20 minutos, nos cinco dias consecutivos para observar se essa ausência de vínculo se estendia para o intervalo, momento em que é possível observar com mais clareza as relações de amizade entre os alunos. Notou-se que quando o TT não estava com esse colega de sala que o ajudava (foram poucos momentos e bem curtos), ele estava sentado sozinho em um dos bancos do pátio da escola.

Em um trabalho em grupo, na aula de Língua Portuguesa, nenhum grupo chamou o tutorado para fazer parte. Foi preciso que o PLP o colocasse em um grupo. No entanto, em nenhum momento ele participou com alguma sugestão para a atividade proposta. Apenas ficou observando os alunos trabalharem. Na entrevista inicial, ao ser perguntado ao TT como os colegas de sala o tratavam, ele respondeu apenas: “*Bem*” (TT).

No Quadro 11 temos exemplos dos discursos dos tutores sobre como era o relacionamento deles com o tutorado antes do início do programa:

Quadro 11 - Discurso dos tutores sobre o relacionamento com o tutorado

Respostas dos Tutores	TUTORES
<i>“Eu não tenho muita amizade com ele, mas conheço ele bem para ajudá-lo”.</i>	T1
<i>“Bom. Não temos indiferenças”.</i>	T2
<i>“Não é uma grande amizade, mas conheço ao ponto de saber o que preciso para ser tutor dele”.</i>	T3

Fonte: entrevista inicial com os tutores (2019).

Com os professores, foi observado que o TT se sentia mais à vontade com o PM, que sempre procurava, de alguma forma, dar atenção a ele. Na entrevista inicial, quando perguntado sobre seu relacionamento com os professores ele respondeu: *“Tem uns que ajuda e tem uns que não ajuda”* (TT). Questionado se ele gostava quando eles o ajudavam, disse que *“Sim”* (TT) e, quando eles não o ajudavam, se ele ficava chateado, balançou a cabeça afirmativamente. Perguntado se gostaria que todos o ajudassem, disse que *“Sim”* (TT).

Na sexta reunião de tutoria, o TT afirmou: *“A professora (de matemática) é legal, tem paciência comigo. Explica bem e me elogia bastante”* (TT). No entanto, com o PLP, o tutorado não consegue ter uma boa interação. Nessa mesma reunião, queixou-se: *“Quando o PLP dita, não consigo escrever, não consigo ler rápido e ele às vezes acha que não quero fazer”* (TT). Relatou à pesquisadora: *“Não consigo chegar no PLP e fazer perguntas. Sinto medo”* (TT). Reynolds e Miller (2003, p. 214) afirmam que as “[...] interações professor-aluno levam os alunos sentirem-se apoiados por seus professores, [...] também são importantes para melhorar a motivação e o bem-estar emocional dos jovens adolescentes”³⁴ e que o “[...] ajustamento saudável dos jovens à escola está relacionado às relações professor-aluno caracterizadas pelo

³⁴ “[...] teacher-student interactions that lead students to feel supported by their teachers, [...] are also important in enhancing young adolescents’ motivation and emotional wellbeing”.

calor e pela ausência de conflito, bem como uma comunicação aberta³⁵ (REYNOLDS; MILLER, 2003, p. 246).

No entanto, ao término do programa, os dados permitem inferir que o relacionamento dos participantes modificou-se. Quando perguntado ao TT se receber a ajuda de um colega fez diferença na sua vida diária na escola, sua resposta foi:

Fez. Antes eu não tinha amizade com o R. (T3) e a G. (T1). Com a I. (T2) eu tinha. Agora nós somos amigos e até fomos dormir na casa de outra colega. E no dia seguinte o R. (T3) e a I. (T2) e a irmã dela foram comer na minha casa. Aconteceu isso duas vezes já. Antes nunca tinha acontecido. Acho que os 3 tutores gostam muito de mim. Ter ficado amigo deles foi melhor do que ter melhorado nas atividades (TT).

O Quadro 12 apresenta dados acerca da evolução da interação dos tutores com o tutorado no decorrer das sessões tutoriais quando questionados sobre a percepção de mudança na interação entre eles:

Quadro 12 - Discurso dos tutores sobre a interação com o tutorado ao longo das sessões

Respostas dos Tutores	TUTORES
<i>“Sim. No começo ele não demonstrava interesse. Até pensou em desistir, mas agora ele está até participando mais das aulas.”</i>	T1
<i>“Completamente. Fui sincera com ele. Falando sempre a verdade, assim fomos nos aproximando mais.”</i>	T2
<i>“Sim. Ele tem muito mais segurança de falar comigo agora do que no começo e acabamos virando amigos.”</i>	T3

Fonte: entrevista final com os tutores (2019).

Como bem coloca Baudrit (2009), essa relação que se estabelece em uma ação tutorial promove interações sociais entre os envolvidos, pois os tutores se mostram capazes de ouvir, aconselhar e fornecer informações ao TT quando sentem dificuldades, o que o leva a adquirir confiança no tutor. Pudemos observar que essa relação com os tutores se estendeu a outros colegas da sala de aula, pois, diferentemente da semana em que foi realizada a observação

³⁵ “[...] young children’s healthy adjustment to school is related to teacher-student relationships characterized by warmth and the absence of conflict as well as open communication”.

inicial, o tutorado passou a sair de sua mesa para conversar com outros colegas e eles também vinham até a sua mesa, ou para pedir algum material emprestado, ou para conversar.

2. Entendimento acerca do programa tutoria por pares

A pesquisadora teve dois momentos anteriores ao início da pesquisa com o TT para explicar sobre o programa e como se daria a sua participação. Os outros momentos foram para apresentar o nome dos tutores para que ele pudesse escolher, inclusive quando houve a troca de um dos tutores. No primeiro encontro, conversou sozinha com ele, explicando o que era o programa e se ele gostaria de participar. No segundo encontro, seu responsável compareceu à escola para tomar ciência da pesquisa e agradeceu o convite. Relatou que se preocupava muito com a aprendizagem do filho e via que ele era “*muito atrasado na escola*” (responsável do TT), que nunca soube como ajudá-lo e, quem sabe dessa vez “*ele iria começar a melhorar*” (responsável do TT); também percebia que ele era “*muito sozinho, nunca levava amigos em casa para fazer trabalho ou brincar*” (responsável do TT). A pesquisadora aproveitou o momento para enfatizar que o programa iria avaliar a participação do TT como um todo e que apenas ao final é que iríamos poder responder em que a ação dos tutores colaborou, se no desenvolvimento acadêmico, social ou em ambos. A pesquisadora achou necessário esse esclarecimento, para que não fossem criadas expectativas altas com relação ao desempenho acadêmico do TT, visto que essa foi a maior ênfase/satisfação com relação à escolha do filho para participar do programa.

Nesse mesmo dia, foi realizada a entrevista inicial com o TT. Quando perturbado se ele entendeu como se daria sua participação na pesquisa, respondeu: “*Você vai, como fala? Você vai dialogar, aí depois vai conversar com os professores e com os alunos*”. E quem são esses alunos? “*Tutores*”. E o que você é? “*Tutorado*”. E esses alunos tutores o que farão? “*Eles vai sentar junto comigo e vai me ajudar*”.

Duran e Vidal (2007) afirmam que os tutorados mostram-se satisfeitos com a ajuda de um colega “em detrimento do preconceito que sustenta que os alunos tendem a rejeitar a ajuda de seus iguais e buscar a do professor” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 36). A pesquisadora percebeu a satisfação do TT desde quando conversou com ele pela primeira vez. Os autores afirmam ainda que para o TT essa ajuda personalizada permanente em aspectos curriculares básicos, representa “uma oportunidade de reforço” (*ibidem*, p. 58), e que há um

[...] alto grau de bem-estar entre os tutorados, pela ajuda recebida de seus tutores. Uma ajuda que é quantitativamente forte (está à disposição exclusiva do tutorado durante toda hora) e qualitativamente (ajusta-se ou é personalizada ao tutorado e, se acontece em um contexto progressivo de confiança, facilita o acesso à mesma) (DURAN; VIDAL, 2007, p. 60 e 61).

Após quatro dias de treinamento para a ação tutorial, podemos inferir que os tutores compreenderam o que significava a estratégia TP (quadro 13):

Quadro 13 - Discurso dos tutores sobre o entendimento acerca da estratégia tutoria por pares

Respostas dos Tutores	TUTORES
<i>“É quando dois alunos estudam juntos, nas atividades em sala de aula.”</i>	T1
<i>“É um momento em que um aluno com mais habilidade ajuda o outro a melhorar seu aprendizado.”</i>	T2
<i>“Tutoria por pares pode ser interpretada e compreendida como uma forma de incentivar o tutorado a se desenvolver e para isso tem o tutor que irá ajudá-lo.”</i>	T3

Fonte: entrevista inicial com os tutores (2019).

Com relação ao entendimento dos professores acerca da estratégia TP, após a formação, podemos inferir que os professores conseguiram entender um aspecto significativo da ação tutorial que é o benefício que ela pode trazer para as aulas (quadro 14):

Quadro 14 - Discurso dos professores sobre o entendimento acerca da estratégia tutoria por pares

Respostas dos Professores	PROFESSORES
<i>“Acredito que seja uma estratégia bastante útil ao professor e também aos alunos, tanto para os tutores quanto aos alunos com alguma dificuldade específica.”</i>	PLP
<i>“Com toda certeza o processo de investigação será benéfico tanto para melhoria da minha prática quanto para a aprendizagem do aluno.”</i>	PM

Fonte: entrevista inicial com os professores (2019).

Conforme Duran e Vidal (2007), cabe aos professores fazerem uso de diferentes estratégias de ensino que facilitem a atenção à adversidade e, muitas vezes, acostumados a um modelo escolar seletivo, aprendem a “utilizar mecanismos que permitam que todos os alunos de uma turma, independentemente das características que apresentem, sejam capazes de aprender o máximo, dentro de suas possibilidades” (DURAN; VIDAL, 2007, p.13). Sugerem

ainda que é imprescindível que os professores tirem proveito da capacidade “de cooperação entre os alunos e, justamente, vejam as diferenças entre os estudantes como um elemento enriquecedor e de ajuda na tarefa educativa” (*ibidem*, p.14). Os autores afirmam que muitos professores acreditam que perderão o controle da aula e terão problemas de disciplina se utilizarem o trabalho cooperativo, mas, ao contrário, os resultados do trabalho cooperativo incentivam os alunos a assumirem o “controle das normas, regrando os colegas e a si mesmo e que toda essa mudança na sala de aula, deve estar sob a supervisão dos professores” (*ibidem*, p. 36).

Quanto ao discurso do PLP que poderá “[...] *contar com uma ajuda extra dos tutores*”, inferimos que esse entendimento está de acordo com o que Topping (2000) enfatiza sobre o tempo dos professores em sala de aula quando afirma que eles “não têm tempo suficiente para falar individualmente com cada aprendiz sobre as suas estratégias ou explorar uma mais profunda compreensão. *É aqui que a tutoria pode ser especialmente útil*” (TOPPING, 2000, p. 9, grifo nosso).

3. Percepções dos tutores e professores sobre o programa

Os discursos dos tutores vêm ao encontro do que é descrito na literatura quanto ao nível de competência acadêmica dos tutores (quadro 15) ao serem questionados sobre o sentimento ao terem sido selecionados para o programa:

Quadro 15 - Discurso dos tutores sobre o sentimento de terem sido convidados para serem tutores

Respostas dos Tutores	TUTORES
<i>“Senti que sou uma aluna exemplar, boa para ser uma tutora.”</i>	T1
<i>“Achei legal, mas ao mesmo tempo, não sei se conseguirei ter essa responsabilidade toda.”</i>	T2
<i>“Me senti feliz por poder ajudar alguém com meu conhecimento.”</i>	T3

Fonte: entrevista inicial com os tutores (2019).

Topping (1996, 2000, 2005), Jenkins (1981), Fuchs et al. (1997), Greenwood (1997), Fulk e King (2001), Arguis (2002), Duran e Vidal (2007), Baudrit (2009), Hott, Walker e Sahni (2012), Bowman-Perrott et al. (2013) concordam que o método mais comum e útil na formação das díades seja ordenar os alunos por nível de competência, isto é,

[...] selecionar jovens normais ou de alto desempenho como tutores. Uma abordagem menos conservadora é selecionar jovens de baixo desempenho como tutores, mas empregá-los apenas com crianças muito mais jovens e menos habilidosas do que eles próprios, ou empregá-los com crianças cujas necessidades sejam menos urgentes ³⁶ (JENKINS, 1981, p. 19).

Duran e Vidal (2007) afirmam que o tutor sente que a aprendizagem do tutorado vai depender do nível de ajuda que ele irá lhe proporcionar e isso fará com que o tutorado “envolva-se afetivamente na qualidade dessa relação, da qual, pelo papel que desempenha, é o máximo responsável” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 47), o que vem ao encontro do discurso do T3, considerado o aluno com maior habilidade em matemática da sala. Foi ele inclusive que, durante todo o processo, mais trabalhou com o TT nas aulas de Matemática. Já o T1, que sempre ficava nos primeiros lugares nas avaliações, mostrou esse entendimento em seu discurso. Quanto à preocupação do T2, Jenkins (1981) afirma que:

[...] um bom gestor de programas de tutoria deve avaliar constantemente as necessidades de seus alunos e dos tutores. Um bom emparelhamento é aquele que produz aprendizado para o aluno e satisfação para o tutor³⁷. (JENKINS, 1981, p. 63)

Assim, em todas as reuniões de tutoria e após cada observação contínua, a pesquisadora teve o cuidado de perguntar aos tutores se estavam dispostos a continuar e se, de alguma forma, o programa estava atrapalhando o rendimento deles nas disciplinas devido às sessões de tutoria.

Quanto aos professores, podemos inferir pelos discursos, que foram unânimes em relatar a sensação de terem sido escolhidos para participarem da pesquisa (quadro 16):

Quadro 16 - Discurso dos professores sobre o sentimento de terem sido escolhidos para participar da pesquisa

Respostas dos Professores	PROFESSORES
<i>“É muito bom poder colaborar com iniciativas que deem suporte aos que mais necessitam, principalmente os alunos com maior grau de dificuldade, já que muitas vezes o professor, por vários motivos, não consegue dar uma atenção maior a eles.”</i>	PLP
<i>“Sinto-me muito honrada e agradecida pela oportunidade.”</i>	PM

Fonte: entrevista inicial com os professores (2019).

³⁶ “[...] to select normal or high performing youngsters as tutors. A less conservative approach is to select low performing youngsters as tutors but to employ them only with children who are much younger and much less skilled than them-selves, or employ them with children whose needs are less urgent.”

³⁷ “A good tutor program manager must constantly assess both the needs of her students and of the tutors. A good pairing is one which produces learning for the student and satisfaction for the tutor.”

Perguntado se, de alguma forma, a presença da pesquisadora realizando as observações contínuas seria um incômodo durante as aulas, ambos responderam: “*A situação não me incomoda de maneira alguma, pois será mais um apoio que terei durante as aulas*” (PLP) e “*De forma alguma me sinto incomodada. Muito pelo contrário.*” (PM).

4. Relatos sobre as expectativas com relação ao programa tutoria por pares

Falar sobre a categoria *Expectativas com relação ao programa TP* é relembrar todo o caminho trilhado para a implementação do programa, desde os primeiros passos, quando a pesquisa foi apresentada à dirigente de ensino, em seguida para a diretora da escola, depois para a coordenadora, para o grupo de professores em ATPC e, finalmente, aos participantes envolvidos diretamente com a ação tutorial.

Os discursos nas entrevistas iniciais, após a apresentação do que iria acontecer nos próximos meses, apresentou as esperanças dos participantes depositadas em uma estratégia que seria implementada com o objetivo de avaliar a participação de um aluno que até então não participava ativamente em sala de aula (quadro 17):

Quadro 17 - Expectativas dos participantes com relação ao programa tutoria por pares

Respostas dos Tutores e Professores	PARTICIPANTES
“ <i>Porque eles (os tutores) vai me ajudar.</i> ”	TT
“ <i>Que vai dar tudo certo.</i> ”	T1
“ <i>Vai ser difícil, trabalhoso e não vai ser fácil.</i> ”	T2
“ <i>Acho que resultará em uma ótima pesquisa.</i> ”	T3
“ <i>Espero que os tutores possam ajudar a sanar os problemas de aprendizagem, auxiliar na diminuição das dificuldades dos colegas e melhorar algumas relações de amizade entre a sala.</i> ”	PLP
“ <i>Acredito que o estudo melhorará a qualidade das minhas aulas.</i> ”	PM

Fonte: entrevistas iniciais (2019).

Quando se perguntou aos professores em que a estratégia TP poderia influenciar nas aulas, responderam: “*Pode ajudar o aluno com deficiência e também pode contribuir na conscientização da sala sobre o tema e estimulá-los a conviver com a diversidade*” (PM) e

Poderá ser positiva quando um colega conseguir fazer o outro entender certos conteúdos ainda não dominados totalmente, além de promover aproximação entre os estudantes através de parceria. Acredito que as aulas ficarão mais interessantes, poderão ser mais dinâmicas (PLP).

O PLP afirmou que a *“utilização dela (estratégia TP) durante as aulas será bastante benéfica para todos que participam das aulas, principalmente para o professor, que poderá contar com uma ajuda extra dos tutores”* (PLP), o que está de acordo com as definições apresentadas na literatura. Duran e Vidal (2007) afirmam que a estratégia TP mostra aos professores que, na aula, não se encontram sozinhos para executar seu trabalho educativo e que os alunos podem tornar-se aliados nessa tarefa, pois todos eles têm capacidade para ajudar os colegas que precisam de uma ajuda a mais para aprender. Trata-se, pois, de os professores aprenderem a

[...] mobilizar a capacidade mediadora que os alunos têm, [...] que aprendam a organizar a aula como uma comunidade de aprendizes em que o importante não é só a ajuda direta que o professor pode oferecer a seus 20 ou 30 alunos, mas a ajuda que os alunos se prestam entre eles sob o planejamento e a supervisão do professor. (DURAN; VIDAL, 2007, p.64).

Os mesmos autores enfatizam também que os alunos aprendem mais e melhor quando se *“conscientizam de seus processos de aprendizagem, dirigindo-os e avaliando-se entre eles mesmos”* (DURAN; VIDAL, 2007, p.65) e que esse momento de interação entre os alunos pode até ser benéfico para a solução dos problemas de disciplina que existem em uma sala de aula, pois o foco da aprendizagem será o *“diálogo sobre as atividades entabuladas pelas duplas”*, o que permitirá *“a aprendizagem e a metacognição”* (*ibidem*, p.65), o que é uma grande oportunidade para os professores perceberem como seus alunos pensam.

No entanto, inferiu-se neste primeiro momento, que o PLP tem a visão da participação do aluno voltada apenas para a habilidade acadêmica quando se refere à estratégia TP como *“um momento do tutorado ter uma nova chance de aprender algum conteúdo que ficou para trás ou que não gerou uma situação efetiva de aprendizagem”* (PLP), ao contrário do PM que acredita que sua utilização nas aulas estimulará os alunos a *“conviver com a diversidade”* (PM). Quanto a isso, Hott, Walker e Sahni (2012) esclarecem que a estratégia TP, ao colocar um aluno com desempenho mais alto com um aluno com desempenho inferior, colabora para *“revisar conceitos acadêmicos ou comportamentais críticos e promove o desenvolvimento acadêmico e social, tanto para o tutor quanto para o tutorado”*³⁸ (HOOT; WALKER; SAHNI, 2012, p. 1, grifo nosso). Assim, é importante ressaltar que, não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas

³⁸ “to review critical academic or behavioral concepts, [...] and It promotes academic and social development for both the tutor and tutee.”

também o social possam ser avaliados. Quanto a isso, no momento da entrevista inicial, perante o discurso do professor nessa resposta, a pesquisadora procurou enfatizar que o programa iria observar a participação do TT como um todo, para que ao final fosse possível avaliar a evolução do aluno dentro da sala de aula, independente se seria uma mudança acadêmica ou social, e que a TP estava sendo implantada vislumbrando uma estratégia para atender às necessidades educativas dos alunos, com uma responsabilidade pelo sucesso educativo como um todo: atender à diversidade, facilitar a orientação para o TT, corresponsabilizar os alunos por sua própria educação, promover a mudança de postura dos professores e também, de certa forma, uma adaptação dos conteúdos à realidade do TT. Pudemos inferir desses discursos a expectativa positiva de todos os participantes com relação à participação no programa e o desejo de todos que ele fosse um sucesso.

5. Percepção dos tutores sobre o processo de treinamento para a ação tutorial

O treinamento para a ação tutorial é um momento crucial para um programa de TP. Dele dependerá grande parte do que irá acontecer no momento da ação com o TT. Jenkins (1981) afirma:

Nem todas as crianças com problemas de aprendizagem podem ser ensinadas de forma eficaz por todo o tutor de idade. Surpreendentemente, porém, a maioria das crianças pode, *se a situação estiver bem estruturada*. Estes resultados dão suporte aos benefícios duplos que se acumulam tanto para o tutor quanto para o tutorado e demonstram como os professores podem usar os professores não qualificados academicamente, *desde que a tarefa seja cuidadosamente estruturada*³⁹ (JENKINS, 1981, p. 47, grifo nosso).

Também Jenkins (1981) considera que “é essencial que os tutores sejam treinados em comportamentos interpessoais apropriados que resultem em uma experiência confortável e satisfatória para ambos os membros das díades de tutoria” (JENKINS, 1981, p. 35). Topping (1996) alerta que o tempo gasto no treinamento dos tutores é a chave para o sucesso posterior, portanto deve ser visto não como perda de tempo, mas como um investimento para o funcionamento das duplas.

³⁹ “Not every child with learning problems can be taught effectively by across age tutor. Surprisingly, though, most children can, if the situation is properly structured.

These results lend support to the dual benefits that accrue to both tutor and tutee and demonstrate how teachers may use academically unskilled children as tutors, provided that the task is carefully structured.”

Greenwood (1997) adverte que um dos requisitos necessários que devem ser levados em conta ao aplicar com sucesso essa modalidade de aprendizagem cooperativa é o treinamento, sobretudo do tutor em seu papel. Duran e Vidal (2007) enfatizam que a formação ou o treinamento prévio, especialmente dos tutores – torna-se um requisito fundamental para transformar a interação de colaboração em uma verdadeira relação de tutoria em que cada membro da dupla desempenha seu papel. Hott, Walker e Sahni (2012) expõem alguns pontos importantes que devem ser considerados ao realizar o treino com os tutores. Entre eles, destacamos: definir e desenvolver procedimentos para habilidades sociais que os alunos possam precisar ao longo da TP, explicar e modelar a TP e permitir que os alunos pratiquem antes da primeira sessão, estabelecer regras para se ter segurança no progresso do aluno, treinar os alunos - como dar elogios e fornecer feedback para quando o TT oferecer respostas, sejam elas corretas ou incorretas - e ensinar os alunos a monitorar cuidadosamente seu próprio progresso e o do TT.

De acordo com o comportamento dos tutores durante a ação tutorial, acredita-se que o tempo de uma semana utilizado para o treinamento dos tutores foi suficiente para o trabalho que seria realizado nesta pesquisa, mas destaca-se que, em outra situação, com mais tutorados e tutores ou uma outra condição de deficiência que exija um treinamento mais ampliado para se conhecer e saber lidar com diferentes características, deve ser reservado um tempo maior dentro do programa. Quanto a isso, Jenkins (1981) ressalta que:

O conteúdo específico dos programas de treinamento para preparar as crianças para tutoria variará de acordo com a área em que eles ministram, o tipo de medidas de desempenho que o programa emprega e os *tipos de crianças a serem tuteladas*. No entanto, o treinamento geralmente abordará esses tópicos gerais: informações sobre o programa e as responsabilidades dos tutores, procedimentos de medição, estrutura de lições, procedimentos de ensino e comportamentos pessoais ⁴⁰(JENKINS, 1981, p. 60)

Os discursos dos tutores relatam a visão sobre o tempo destinado ao treinamento para a ação tutorial (quadro 18):

⁴⁰ “The specific content of training programs to prepare children for tutoring will vary with the subject area in which they tutor, the kind of performance measures the program employs and the types of children to be tutored. Nevertheless, training will usually address these general topics: information about the program and the tutors' responsibilities, measurement procedures, lesson structure, teaching procedures, and personal behaviors.”

Quadro 18 - Discurso dos tutores sobre o tempo do treinamento para a ação tutorial

Respostas dos Tutores	TUTORES
<i>“Bastante, mas acho que não vai ser tão fácil assim.”</i>	T2
<i>“Sim, mas ainda teremos mais reuniões e também terei a ajuda de mais dois colegas.”</i>	T3

Fonte: entrevistas iniciais (2019).

Outro questionamento foi sobre o papel e tarefas que os tutores iriam realizar (quadro 19):

Quadro 19 - Discurso acerca do papel do tutor

Respostas dos Tutores	TUTORES
<i>“Sim. Teremos que ajudar o tutorado nas atividades, explicar as matérias que ele não entendeu de uma maneira mais fácil, para que ele compreenda.”</i>	T1
<i>“O tutor deve ter paciência durante o tempo que estiver ensinando o tutorado, no nosso caso, 2 meses. Não colocar pressão em cima do tutorado, muito menos se sentir mal se ele não conseguir.”</i>	T2
<i>“Estou a par das minhas atividades, responsabilidades. Terei que ajudar o tutorado, esperando, intervindo e encorajando-o.”</i>	T3

Fonte: entrevistas iniciais (2019).

Vale destacar que a entrevista inicial foi realizada no quarto dia de treinamento. Com exceção da resposta do T3: *“Tutoria por pares pode ser interpretada e compreendida como uma forma de incentivar o tutorado a se desenvolver e para isso tem o tutor que irá ajudá-lo”* (T3), alguns pontos importantes não foram citados explicitamente nas respostas, inclusive os outros dois tutores demonstraram que estavam mais preocupados com a evolução acadêmica do TT. Assim, a pesquisadora achou por bem realizar uma reunião no mesmo dia, após a gravação das entrevistas, para retomar alguns pontos importantes. Destacou duas funções principais dos tutores na ação tutorial: a orientação pessoal e acadêmica (ARGUIS, 2002), lembrando que essa orientação pessoal tem como finalidade proporcionar ao TT uma formação integral, facilitando sua adaptação ao ambiente. Destacou também algumas características do perfil de um tutor, importantes para todo o processo tutorial: acolher e contribuir para que *todas* as potencialidades do tutorado sejam despertas e estimuladas; colaborar para melhorar a autoestima do tutorado; incentivar seu desempenho social e acadêmico. Nessa reunião, dois dias antes de iniciar a ação tutorial, solicitou-se que eles prestassem muita atenção quanto ao incentivo que poderiam dar ao TT com relação à sua participação efetiva nas atividades em sala

de aula, junto com o grupo, coisa que ele não fazia, lembrando comportamentos que eles próprios haviam dito sobre o TT, como por exemplo, ficar sozinho na sala de aula, não participar das atividades em grupo, tampouco dar opiniões sobre questionamentos que os professores faziam na sala de aula.

Quanto a essa questão, Baudrit (2009) alerta que a missão dos tutores é “ajudar os seus pares quando estes têm problemas de aprendizagem, *mas também de integração ou de inserção*” (BAUDRIT, 2009, 46, grifo nosso).

6. Percepções dos envolvidos sobre a participação do tutorado

Antes do término do treinamento, a pesquisadora realizou a entrevista inicial com os tutores e pode-se inferir que eles entenderam que não só a competência acadêmica, mas a social também deveria ser estimulada, como vemos no Quadro 20:

Quadro 20 - Discurso dos tutores sobre a influência da ação tutorial na participação do tutorado

Respostas dos Tutores	TUTORES
<i>“A se enturmar e participar mais das aulas, melhorando o seu desenvolvimento.”</i>	T1
<i>“No desempenho na escola em todos os sentidos: com os amigos e nas aulas.”</i>	T2
<i>“Poderá ajudá-lo a se socializar, pois ele irá ficar mais encorajado e não terá vergonha de perguntar o que irá ajudá-lo a tirar suas dúvidas. Assim ele conseguirá entender a matéria. Mas, o mais importante é que o tutorado ficará mais concentrado.”</i>	T3

Fonte: entrevistas iniciais (2019).

A seguir inserimos os discursos dos tutores e dos professores nas entrevistas inicial (EI) e final (EF), fazendo uma comparação da participação do TT antes (quadro 21) e após a implementação do programa TP (quadro 22):

Quadro 21 - Discurso dos participantes sobre a participação do tutorado antes da implementação do programa tutoria por pares

Participação do TT nas atividades de sala de aula (EI)	PARTICIPANTES
<i>“Ele é bem quieto, não se enturma muito com os outros e não é de participar das aulas.”</i>	T1

Continua

Continuação

<i>“Devagar, muito quieto. Tem dificuldades e não se expressa muito nas aulas.”</i>	T2
<i>“Não é muito boa. Ele tem vergonha de si mesmo e também é distraído e isso não faz bem a ele.”</i>	T3
<i>“O aluno apresenta pouquíssima interação durante as aulas. Conversa com alguns colegas também, mas não com todos eles, pois é um tanto arredio. Entra em contato com o professor apenas para pedir para ir ao banheiro ou ir tomar água. Na hora de responder à chamada, normalmente se esquece e alguns colegas têm que lembrá-lo desse detalhe. Apresenta bastante dificuldade nas tarefas cotidianas, não pergunta quando tem alguma dúvida. Em alguns momentos, aparenta estar passando mal, às vezes chora.”</i>	PLP
<i>“Ele é apático. Realiza as atividades sempre com a ajuda de uma colega. Não participa dando sua opinião ou respondendo algum questionamento.”</i>	PM

Fonte: entrevistas iniciais (2019).

Quadro 22 - Discurso dos participantes sobre a participação do tutorado após a implementação do programa tutoria por pares

Mudanças na participação do tutorado e importância do programa para o aluno (E F)	PARTICIPANTES
<i>“Sim e sei que ajudei muito ele. De verdade ele precisava. Pelo menos ele recebeu um pouco mais de conhecimento e também ficou mais confiante. Está até falando demais.”</i>	T1
<i>“Sim e me sinto realizada, mas pretendo ano que vem não participar mais desse programa, pois se ele não melhorar, não ficaria feliz pois me acharia impossibilitada de ajudar alguém. E também foi bom porque ficamos amigos.”</i>	T2
<i>“Muito feliz por saber que o pouco de inteligência que eu tenho eu posso desenvolver mais ajudando ele. Me sinto como se tudo estivesse no lugar. Dever cumprido. Além de ter feito amizade com ele. Está até falando nas aulas, coisa que ele não fazia antes. Então acho que ajudei em tudo né?”</i>	T3
<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Sim, na medida do possível, em relação ao que ele conseguia. Interessante observar que o tutorado ficou meio dependente dos tutores e não realizava nada sem os mesmos.”</i> - <i>“No sentido de se sentir gente, receber atenção dos colegas e conseguir ocupar mais espaço na sala de aula. O aluno com DI foi mais notado e quiseram ajudá-lo.”</i> - <i>“O aluno continuou interagindo pouquíssimo com o professor, mas com alguns colegas, inclusive não tutores, começou até a debater em alguns momentos.”</i> 	PLP
<ul style="list-style-type: none"> - <i>“Sim, como dito anteriormente, o aluno está muito mais confiante e participativo”</i> - <i>“No sentido de incentivá-lo, passar confiança e ajudar na construção do conhecimento.”</i> - <i>“O aluno está mais solto, participa mais das atividades diferenciadas, pergunta mais e desenvolveu um raciocínio lógico melhor.”</i> 	PM

Fonte: entrevistas finais com os tutores e professores (2019).

Os discursos dos tutores e professores expressam uma mudança no TT, tanto na competência acadêmica quanto na social, nomeadamente na social.

A seguir, o Quadro 23 apresenta a sequência das sessões de tutoria, a partir da primeira, até o momento em que se deram as duas primeiras participações efetivas do TT, lembrando que cada aula foi considerada uma sessão de tutoria. Como todos os dias as aulas eram duplas, algumas vezes seguidas, outras vezes com um intervalo de uma aula de outra disciplina, todos os dias aconteciam duas sessões de tutoria, com exceção da quinta-feira, quando havia duas aulas de Língua Portuguesa e duas de Matemática, portanto, quatro sessões. Quando há mais de duas sessões no relato, é porque o conteúdo e as atividades não foram concluídas no mesmo dia, estendendo-se para outra aula/sessão.

Quadro 23 - Linha do tempo da primeira a vigésima oitava sessão de tutoria

SESSÕES DE TUTORIA	RELATOS DAS OBSERVAÇÕES CONTÍNUAS
1ª e 2ª	O professor entregou uma folha com várias imagens. Os alunos tiveram que escrever frases imperativas, afirmativa ou negativa para cada uma. O TT não conseguiu, mesmo sendo ajudado pelo T2. Nessa primeira sessão, chorou e disse que sentia muita vergonha por não conseguir aprender.
3ª, 4ª e 5ª	O professor explicou o conteúdo ‘Notação Científica’ na lousa. Em seguida, entregou uma folha com exercícios e explicou como cada um deveria ser feito. O TT prestou atenção na explicação, mas não participou fazendo perguntas tampouco dando respostas às perguntas feitas pela professora. Às vezes copiava a explicação colocada na lousa em seu caderno. A única pergunta que fez ao tutor foi onde ele deveria copiar o exercício que estava resolvido na lousa. O primeiro exercício necessitava do conhecimento de par e ímpar. O T3 aplicou o método EIE para explicar o conceito ao TT. Precisou explicar de duas maneiras diferentes. Depois da segunda vez, solicitou que o TT dissesse se cada número que ele falava era par ou ímpar. Às vezes acertava. Quanto aos demais exercícios, limitou-se a copiar do caderno do T3.
6ª e 7ª	Em um texto dado pelo professor, os alunos tiveram que grifar os verbos no Modo Indicativo. O T1 precisou ler o texto para o TT e indicar os verbos, pois ele não conseguiu identificá-los. Na segunda atividade, os alunos tiveram que preencher uma cruzadinha com os verbos no Infinitivo. O TT copiou as respostas do T3, pois não conseguiu realizar a atividade proposta, mesmo após o T3 aplicar o método EIE.
8ª e 9ª	O professor iniciou a aula recolhendo o trabalho ‘O que é álgebra?’ agendado para ser entregue nessa aula. O TT entregou e disse que a professora da Sala de Recursos é quem tinha ajudado a fazer o trabalho. Em seguida, explicou o conteúdo Monômios e Polinômios. O TT foi copiando em seu caderno a explicação que o professor foi colocando na lousa. No entanto, não participou das várias perguntas feitas pelo professor, tampouco fez alguma pergunta como os demais alunos. Ao terminar a explicação, pediu que os alunos abrissem os livros de Matemática na página 84 e fizessem o exercício 25. O T2 perguntou se o tutorado havia entendido. Ele respondeu que não. Então explicou e pediu que ele repetisse a explicação. Ele não conseguiu. Explicou novamente e pediu que ele repetisse. Desta vez, tentou explicar, com a ajuda da tutora. Quando ele terminou de explicar, ela deu um feedback positivo, o que deixou o tutorado feliz. Nas entrevistas iniciais, realizadas após o treino dos

Continua

Continuação

	tutores, esse tutor foi o que demonstrou mais preocupação e até certo medo sobre o papel que iria desempenhar, mas foi o primeiro a utilizar o método EIE completo.
10 ^a e 11 ^a	O professor leu um texto do livro didático, ‘O incrível e o inacreditável’, e, em seguida, solicitou que os alunos encontrassem no dicionário o significado de nove palavras indicadas por ele e fizessem a interpretação do texto lido. O T2 leu novamente o texto e as perguntas, aguardando as respostas do TT, que teve dificuldade, mas conseguiu responder a algumas. Para a pesquisa das palavras no dicionário, procurou algumas palavras sozinho e copiou o significado no caderno.
12 ^a e 13 ^a	O professor entregou uma folha com a atividade sobre ‘Sequência numérica’ e explicou cada um dos exercícios. Enquanto explicava, ia colocando exemplos na lousa. Os alunos participaram, respondendo os questionamentos. O TT prestou muito atenção à explicação, mas não participou em nenhum momento. O T3 explicou cada exercício e ele ficou muito atento. Ao ser questionado pelo tutor, conseguiu responder corretamente o que era para ser feito. Vale destacar que o T3 tem muita habilidade em Matemática, então, sempre que a formação da díade era com ele, a sessão de tutoria era mais produtiva.
14 ^a , 15 ^a , 16 ^a e 17 ^a	Na primeira sessão, o professor iniciou explicando o que são verbos abundantes e defectivos. Foi colocando a teoria na lousa para que os alunos copiassem no caderno. Em seguida, entregou uma folha de exercícios sobre verbos abundantes e defectivos. Na segunda sessão, entregou uma folha de exercícios contendo um texto sobre anúncios publicitários com quatro perguntas de interpretação de texto. Na terceira sessão, o professor entregou uma folha de exercícios onde os alunos deveriam escrever cinco características de anúncios publicitários. Na quarta sessão, o professor entregou uma folha com um exercício contendo uma frase de um anúncio publicitário onde eles deveriam analisar a frase e responder duas perguntas sobre ela. Nestas quatro últimas sessões, os tutores solicitaram que o TT lesse os textos propostos. Ele leu, devagar, mas foi até o fim (textos curtos). Para a realização dos exercícios de interpretação de texto, os tutores leram a pergunta e solicitaram que o TT respondesse. Ele pensava um pouco, olhava novamente o texto ou as perguntas e, ao invés de dizer que não sabia, como normalmente vinha acontecendo, procurava responder. Ao invés de pedir para copiar a resposta, procurava escrevê-las e só então pedia para os tutores conferirem.
18 ^a e 19 ^a	Esta sessão, iniciada pelo T1, terminou com dois tutores. O T1, por ter enfrentado dificuldade na realização do exercício e na explicação para o TT, solicitou que o T3 sentasse junto com eles. Esta foi uma situação conversada no treinamento dos tutores. Caso eles tivessem dúvida na realização de alguma atividade, deveriam procurar saná-la com o professor ou solicitar ajuda de outro tutor, para não passar o conceito errado para o TT. Após a explicação do T3, o T1 conseguiu entender e ele próprio retomou o método EIE com o TT. O TT teve bastante dificuldade, então o T1 foi realizando a atividade junto com ele.
20 ^a e 21 ^a	Nessas duas sessões, houve a correção do exercício ‘Multiplicação de Polinômios’. O professor entregou para cada aluno o exercício de outro colega para que fosse feita a correção. A regra combinada com os alunos foi que, quando o exercício estivesse correto, era para colocar o certo e, se estivesse errado, não colocar nada. O professor ia resolvendo os exercícios na lousa, solicitando a participação dos alunos e aguardando até que todos corrigissem o exercício do colega. O TT prestou muita atenção na correção da professora, nas perguntas que os colegas faziam e na maneira como o T2 ia corrigindo os exercícios. Ele foi fazendo a correção, mas pedia para o T2 conferir. A todo momento o T2 ia perguntando ao TT se ele estava entendendo a explicação dada pela professora.
22 ^a e 23 ^a	O professor de matemática faltou, mas deixou atividade para a professora substituta trabalhar com os alunos. Eles fizeram os exercícios 25, 26, 28, 29, 32 e 33 da página 110, do livro didático (Multiplicação de Polinômios). O TT fez todos os exercícios sempre com o auxílio do tutor, que foi resolvendo um a um com ele.

Continua

Continuação

24 ^a e 25 ^a	A primeira participação do TT ocorreu na 25 ^a sessão de tutoria, em um trabalho em grupo, na aula de Língua Portuguesa, quando o PLP propôs a criação de um anúncio publicitário. A seguir, o registro da observação dessa sessão de tutoria:
<p>24^a sessão: <i>O professor retomou as características de um texto publicitário: verbos no imperativo, descrição do produto, imagens que devem ser utilizadas, variação gráfica (tipo, tamanho e a cor da letra). Em seguida, explicou que eles deveriam produzir um anúncio publicitário: criar um slogan e os textos que seriam usados na campanha.</i></p> <p>25^a sessão: <i>O professor solicitou que os alunos se sentassem em grupo. Nesse dia, a diáde estava formada com o T1. Outro aluno veio até onde eles estavam sentados e perguntou se poderia fazer a atividade junto com eles. O T1 respondeu que sim. O professor entregou duas folhas impressas para cada grupo, uma com margem e uma imagem e a outra com o comando para a realização da atividade. A imagem do grupo do TT foi a de um tênis. Para iniciar o trabalho, o T1 realizou a leitura da comanda e perguntou se o TT e o outro aluno haviam entendido o que era para ser feito. A princípio, eles deviam escolher o nome para o produto, no caso deles, um tênis. Como ninguém do grupo conseguiu pensar no nome, passaram para a elaboração dos textos e combinaram que cada um iria pensar e, quando alguém tivesse uma sugestão, voltariam para essa primeira parte. Eles deveriam elaborar quatro textos: o primeiro, apresentando o lançamento do produto ao público; o segundo, indicando o tipo de pagamento; o terceiro, sugestão de uso; e o quarto, endereço da loja. O T1 foi instigando o TT, pedindo sugestões para os textos. Mesmo com a presença de outro colega, ele colaborou oralmente na formulação dos textos. Foi ele, inclusive, quem sugeriu a cor para o tênis, que foi aceita pelos outros dois participantes, e ficou responsável em realizar a pintura do tênis e escrever o título do anúncio. Ao terminarem a atividade, o T1 parabenizou o TT dizendo que tinha ficado feliz com a sua contribuição para o trabalho. Inclusive nesse dia houve uma reunião de tutoria e o T1 elogiou o TT perante os outros dois tutores.</i></p>	
26 ^a e 27 ^a	A segunda participação do TT ocorreu na 27 ^a sessão de tutoria, em uma aula de Matemática, perante toda a sala, ao responder uma pergunta durante a aula, conforme o registro da observação a seguir:
<p>26^a sessão: <i>O professor realizou a correção das atividades da aula anterior, dadas por um professor eventual.</i></p> <p>27^a sessão: <i>O professor iniciou a aula explicando o conteúdo 'Produto da soma pela diferença'. Ele foi colocando na lousa um resumo do conteúdo e explicando parte por parte. O TT, como sempre, prestou muita atenção à aula. Algumas vezes pedia uma explicação a mais para o T1. Como de costume, o professor foi fazendo perguntas dirigidas a alguns alunos. Em um dado momento, ele se dirigiu ao TT. A princípio, ele ficou olhando para o professor, depois olhou para o T1 e deu a resposta em um tom baixo. O T1 acenou com a cabeça que a resposta estava correta e então o TT respondeu em tom alto para que o professor pudesse ouvi-lo. O professor, com naturalidade, respondeu: "Isso mesmo V. (tutorado) (PM)". O T1 parabenizou o TT, que demonstrou ter ficado satisfeito. Terminada a explicação, a professora solicitou que os alunos realizassem os exercícios 15 e 16 do livro didático. O TT imediatamente pegou seu caderno e o livro, colocou a data e, sozinho, começou a ler a comanda do exercício 15. Nesse dia, não teríamos reunião de tutoria, mas preferi fazer para ver quais seriam os comentários sobre essa participação do TT. O T1 fez questão de lembrar como foi a primeira participação do TT em sala. O TT disse que foi a primeira vez que ele respondeu uma pergunta na frente de todos os alunos. Os outros dois tutores parabenizaram o TT e todos o incentivaram a se colocar mais na sala de aula, independentemente de ser uma pergunta sobre a matéria, mas que desse sua opinião em qualquer outro assunto. Ele disse: "Vou tentar" (TT). A partir dessas duas participações, ele começou a interagir com outros alunos dentro da sala. Foi um momento emocionante para todos.</i></p>	
28 ^a	A partir desta sessão, o TT começou a participar das atividades propostas, procurando responder às perguntas dos tutores, realizando as atividades sem pedir para copiar e interagindo com outros colegas. Foi a partir desta sessão que os tutores também conseguiram utilizar o método EIE mais efetivamente nas aulas de Língua Portuguesa.

Fonte: Registros das observações contínuas (2019).

Outro fator que colaborou para a participação do TT foi o uso do método EIE (Esperar que o tutorado identifique os seus erros e tenha tempo suficiente para corrigi-los; Intervir para ajudá-lo na investigação da dúvida, caso ele não tenha sucesso na retificação dos seus erros sozinho; e Encorajar os comportamentos de autocorreção e incentivá-lo a utilizar apropriadamente as informações fornecidas pelo tutor). Podemos afirmar que em quase todas as sessões de tutoria os tutores procuraram realizar esse método. Ele só não era utilizado quando havia algum trabalho em grupo. Mas, quando a atividade era com as díades, os tutores procuravam encaminhar a sessão na seguinte ordem: 1º: explicavam a atividade e *esperavam* pela resposta do TT; 2º: quando ele não respondia ou respondia de maneira não satisfatória, eles *intervinham*, procurando explicar de outra maneira; 3º: ao terminar as sessões, sempre davam um feedback, *encorajando-o* a persistir. No início, essa rotina foi sendo estimulada pela pesquisadora após as sessões e nas reuniões de tutoria, mas, com o tempo, nem foi preciso falar mais, pois os próprios tutores perceberam que ela era importante. Houve insistência da pesquisadora nesse método, porque foi uma maneira de impedir que os tutores, ao explicar a atividade e o TT não conseguindo fazer, dessem a resposta pronta.

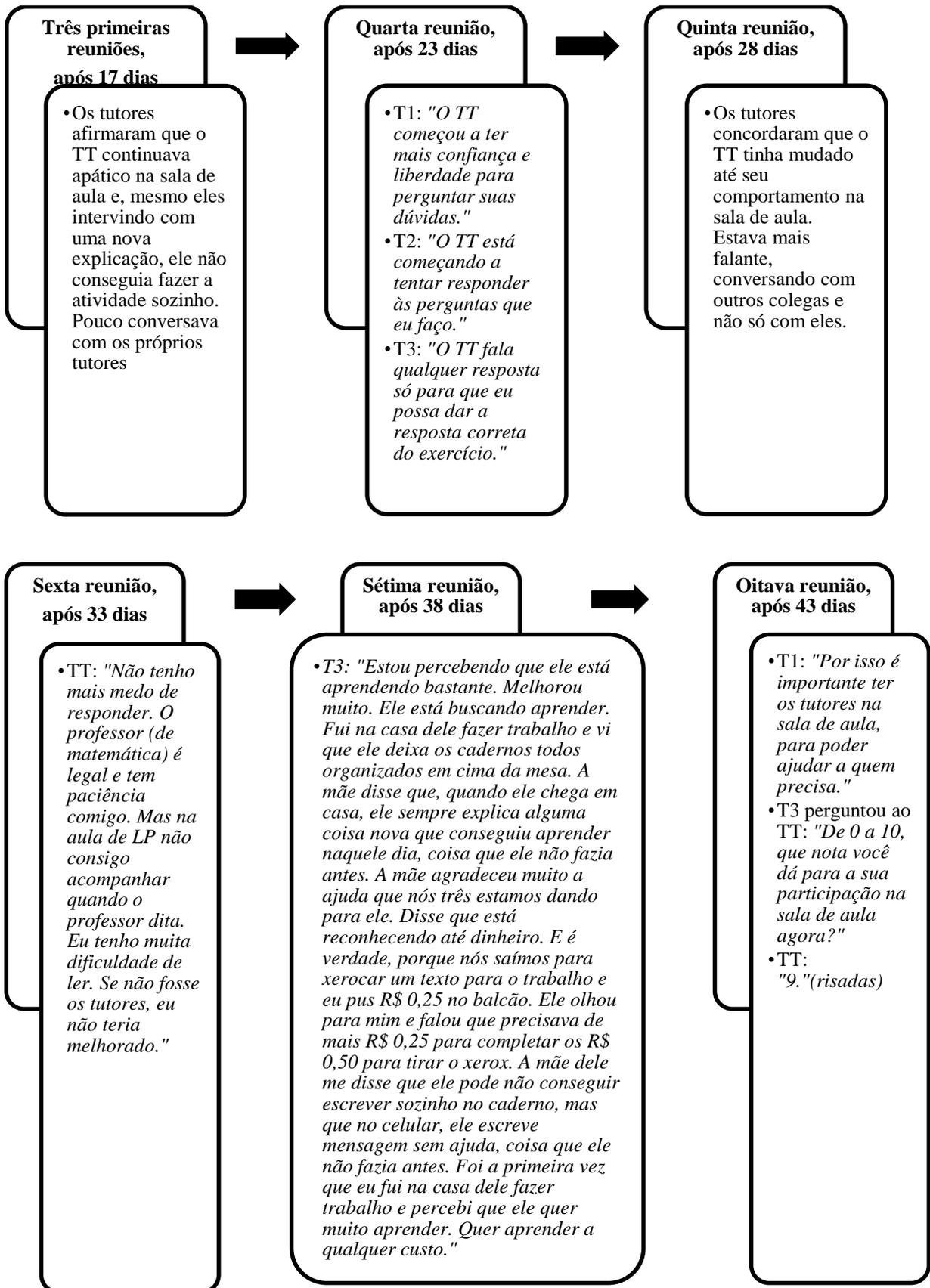
Baudrit (2009), defensor do uso do método EIE, afirma:

Os tutores, *insuficientemente* treinados, apressam-se a fornecer as respostas corretas aos tutorados, *não esperando* que eles as descubram por si próprios. Devemos, pois, salientar a importância que têm as sessões de formação destinadas a *familiarizar os tutores com o método EIE* a fazê-los integrar os *três tempos que lhe são característicos* (BAUDRIT, 2009, p. 62, grifo nosso).

A pesquisadora informou ao TT que esse método seria usado pelos tutores, para que ele tivesse ciência que a participação dele estaria vinculada a esses três passos, isto é, que os tutores iriam explicar a atividade e esperar que ele respondesse. Caso o tutorado não conseguisse responder, eles iriam explicar novamente. E que, ao fim das sessões, iriam dar um feedback de sua atuação. Mas também o deixou tranquilo, salientando que, se ele não conseguisse responder de forma alguma, eles iriam fazer junto com ele a atividade.

Nas reuniões de tutoria, o assunto principal era a participação do TT nas aulas. Analisemos a linha do tempo das oito reuniões:

Figura 6 – Linha do tempo das reuniões de tutoria



Em todas as reuniões, os tutores relataram que a maior dificuldade que eles enfrentaram foram nas aulas de Língua Portuguesa, quando era preciso escrever muito e a dificuldade do TT em ler e escrever o atrapalhava.

Na última reunião de tutoria, foi realizada uma avaliação do Programa. Os tutores disseram que estavam muito contentes com a oportunidade que tiveram. Que sentiram que eles próprios mudaram, pois perceberam o quanto é difícil uma pessoa querer aprender e ter dificuldade. A pesquisadora pediu para o TT dizer alguma coisa para que pudessem terminar a reunião. Interessante que esta foi a vez em que o TT mais falou, porque sempre as respostas dele eram curtas:

Estou feliz porque estou fazendo as continhas. Melhorei mais em matemática do que em L.P. Minha maior dificuldade é ler e escrever. Quero agradecer aos meus amigos (no início ele se referia aos tutores como colegas) que me ajudou. Antes minha mãe olhava meus cadernos e perguntava o que eu aprendi na escola e eu não sabia falar. Agora eu explico. E também gostei porque eles vai na minha casa” (TT).

Para concluir a reunião, a pesquisadora perguntou se eles iriam continuar com as sessões. Os três tutores disseram que sim, mas que era para novos tutores serem treinados para eles poderem descansar um pouco, o que podemos inferir pelos seus discursos no Quadro 24:

Quadro 24 - Sentimento dos tutores em continuar realizando a ação tutorial

Respostas dos Tutores	PARTICIPANTES
“Sim. Apesar de cansar bastante, mas sei que estou ajudando alguém que precisa.”	T1
“Sim, mas é muito cansativo. Na próxima vez, poderia receber uma recompensa pelo meu esforço. Um brinde, qualquer coisa. (risadas).”	T2
“Sim e não. Quero muito me priorizar agora e sei que com ele isso não será fácil.”	T3

Fonte: entrevistas finais (2019).

Essa questão será discutida na categoria 8, que tratará das dificuldades na ação tutorial.

7. Duração das sessões de tutoria

Concluída a etapa da ação tutorial na sala de aula, a pesquisadora realizou as entrevistas finais. Um dos questionamentos feitos foi se os participantes acharam que o tempo utilizado para as sessões de tutoria havia sido suficiente (quadro 25):

Quadro 25 - Visão dos participantes sobre a duração das sessões de tutoria

Respostas dos Tutores e Professores	PARTICIPANTES
<i>“Sim. Acho que foi.”</i>	T1
<i>“Não, pois ele não aprendeu o suficiente, principalmente em Língua Portuguesa que não evoluiu muito.”</i>	T2
<i>“Sim. Aconteceu mais coisas do que eu esperava e sinto que se eu continuar ajudando ele irá melhorar ainda mais.”</i>	T3
<i>“Dependendo da atividade feita, foi suficiente, pois os tutores auxiliaram muito o colega.”</i>	PLP
<i>“Sim.”</i>	PM

Fonte: entrevistas finais (2019).

Quanto ao tempo destinado para a ação tutorial, os autores divergem e não deixam claro qual o ideal. Jenkins (1981) afirma que as sessões diárias de duração moderada são suficientes e ressalta:

Uma das primeiras considerações na implementação de um programa de tutoria é o agendamento de sessões de instrução. Quanto tempo cada sessão deve durar e quantos dias por semana deve ocorrer uma tutoria? Evidências de estudos de tempo acadêmico e tamanho de classe sugerem que *quanto mais, melhor*, pelo menos até o ponto da fadiga. No entanto, outras considerações frequentemente ditam decisões sobre a frequência e a duração da tutoria. Por exemplo, o tempo disponível para a tutoria pode ser afetado pela escolha de tutores, por exemplo, adultos, crianças, voluntários ou funcionários, e por suas responsabilidades concorrentes e pelas restrições orçamentárias do programa (JENKINS, 1981, p. 34, grifo nosso).

Topping (2000) afirma: “O tempo na tarefa é um fator essencial na aprendizagem eficaz. Para construir uma relação de tutoria confortável e de confiança são necessários encontros regulares [...] aprender em sessões curtas e frequentes é mais eficaz do que em sessões longas e ocasionais” (TOPPING, 2000, p. 9). Duran e Vidal (2007) deixam a cargo do professor combinar o tempo em que as sessões irão acontecer: se no horário escolar, se fora do horário escolar e também citam uma experiência de TP que foi realizada “dentro de um contexto de formato estruturado em sessões semanais de 45 minutos, durante um período de dois meses e meio a cinco meses, com cinco sessões prévias de formação inicial” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 45). Baudrit (2009) citou uma experiência de TP bem-sucedida em que as sessões foram

“repartidas por oito semanas, à razão de três sequências de quarenta e cinco minutos por semana” (BAUDRIT, 2009, p. 15). Hott, Walker e Sahni, (2012) consideram que “a tutoria por pares pode ocorrer duas a três vezes por semana durante 20 minutos”⁴¹ (HOTT; WALKER; SAHNI, 2012, p. 3).

Acreditamos que esse tempo deve variar de acordo com cada situação: quantidade de alunos envolvidos, tipo da deficiência e o local onde a ação tutorial será realizada. O importante é que haja um planejamento criterioso para que esse tempo seja significativo para o trabalho das díades, mas ao mesmo tempo previna o cansaço dos tutores.

Nesse programa, foram escolhidas as aulas de Língua Portuguesa e Matemática para que houvesse mais tempo de trabalho das díades, visto que essas disciplinas apresentam o maior número de aulas semanais (Quadro 6). No entanto, como pode se observar no Quadro 8, com exceção das terças e quartas-feiras, as demais aulas eram duplas, o que demandou um tempo de quase cem minutos de sessão de tutoria durante três dias na semana. A pesquisadora teve o cuidado de trocar o tutor que estava trabalhando nesses dias, mas houve momentos em que não era possível essa troca, pois a atividade iniciada na primeira aula continuava na segunda. Nesse sentido, acreditamos que esse tempo foi exaustivo para os tutores, o que nos leva a propor que a quantidade de tutores escolhidos deve ser suficiente para haver um maior revezamento nas sessões de tutoria.

8. Dificuldades na ação tutorial

Esta categoria é um aspecto crítico na ação tutorial, tanto que Arguis (2002) alerta que a tutoria “não é obra de um dia, é um trabalho interativo entre todos. Existe o perigo de traçar um perfil tão perfeito que seja irrealizável ou que pareça tão irrealizável aos tutores que eles desistam no primeiro momento (ARGUIS, 2002, p. 16).

Logo de início, tivemos uma situação que foi difícil ser enfrentada pela pesquisadora, tutorado e tutores. O PLP realizou um exercício de revisão sobre o Modo Imperativo. Ele entregou uma folha com duas imagens e solicitou que os alunos escrevessem três frases no imperativo, afirmativas ou negativas, para cada imagem. Antes que os alunos comessem a realizar a atividade, propôs várias perguntas para a classe acerca do conteúdo já visto em aulas anteriores. Vários alunos participaram dando suas opiniões a respeito do que havia sido perguntado pelo professor, inclusive o T1.

⁴¹ “peer tutoring can occur two to three times per week for 20 minutes.”

Terminada essa sessão de perguntas, o professor solicitou que os alunos iniciassem a atividade. O T1 solicitou que o TT observasse as imagens para que, depois, juntos, eles pudessem escrever as frases no Imperativo. Enquanto o TT observava as imagens, o T1 escreveu rapidamente as frases no exercício. Quando terminou, começou a fazer algumas perguntas ao TT:

- ✓ “*Você pode me dizer o que essas imagens estão mostrando?*” (T1). O TT respondeu satisfatoriamente.
- ✓ “*Você entendeu o que é para ser feito?*” (T1). O TT respondeu satisfatoriamente.
- ✓ “*Explique o que você entende por frases Imperativas*” (T1). O TT não conseguiu responder.

Nesse momento, o T1 explicou, usando como exemplo, frases que ele poderia falar num momento em que eles estivessem fazendo um exercício:

- ✓ “*Faça esse exercício! Esta é uma frase Imperativa Positiva*” (T1).
- ✓ “*Não faça letra feia! Esta é uma frase Imperativa Negativa*” (T1).

Em seguida, perguntou se, depois desses exemplos, ele tinha entendido o que eram frases Imperativas afirmativas e negativas. O TT respondeu que sim. Então o T1 pediu para que ele falasse uma frase Imperativa pensando nas imagens. O TT demorou, mas o T1 esperou. Então ele deu uma frase para a primeira imagem. O T1 elogiou o TT. Em seguida, pediu que ele escrevesse a frase. Ele tentou escrever, mas não conseguiu; em vista disso, o T1 foi falando, letra por letra das palavras, mas mesmo assim ele não conseguia escrever. Então o T1 começou a escrever as palavras em seu caderno e solicitava que ele copiasse. Cada palavra que ele copiava, o T1 pedia para ele ler junto com ele. Antes de a frase ser escrita por completa, o TT começou a chorar. O T1 olhou muito assustado para a pesquisadora. A pesquisadora levantou-se e pediu licença ao PLP para conversar com o TT. Levou-o para uma sala e pediu que ele explicasse o que tinha acontecido para ele estar chorando. Ele demorou um pouco para parar de chorar. Quando parou, disse à pesquisadora: “*Sinto muita vergonha de não conseguir ler e escrever*” (TT). A pesquisadora procurou acalmá-lo, tentando mostrar-lhe que esse programa seria uma oportunidade para ele enfrentar os desafios junto com os colegas que estavam dispostos a ajudá-lo. Assim que percebeu que ele estava mais tranquilo, perguntou se ele gostaria de retornar à sala. Ele balançou a cabeça satisfatoriamente, mas perguntou: “*E se eu*

não conseguir de novo?” (TT). A pesquisadora respondeu que juntos iriam enfrentar cada situação e que não era para ele ficar preocupado em conseguir fazer ou não as atividades. Lembrou-lhe que a cada dia novas situações iriam acontecer e que iríamos ajudá-lo a vencer cada uma delas. Ele concordou em retornar. Na sala, o T1, apesar de assustado, retomou a atividade com o TT e continuou com a mesma estratégia: escrevia as palavras e ele ia copiando.

Terminada a aula, a pesquisadora solicitou que os tutores a acompanhassem e realizou a primeira reunião de Tutoria que estava programada para acontecer somente no dia seguinte, mas, devido a essa situação, não poderia esperar. Na reunião, pediu que o T1 verbalizasse o que sentiu quando o TT começou a chorar: *“Fiquei muito assustado. Achei que tivesse feito alguma coisa errada. Que tivesse magoado ele”* (T1). Também o acalmei e disse aos três o que ele havia me dito. Pedi que eles se colocassem no lugar dele e imaginassem a angústia que ele sentia por não conseguir participar das atividades como os demais alunos, de estar sempre sozinho na sala. O T1 inclusive se emocionou.

Arguis (2002) faz três distinções das qualidades que um tutor precisa ter: qualidades humanas, científicas e técnicas. Em um momento como esse, se o tutor não tiver qualidades humanas, as demais não ajudarão em nada, porque sem empatia e afetividade para com o TT, a sessão acaba e põe a perder todo o programa. No entanto, os três tutores demonstraram uma “maturidade intelectual-volitiva” (ARGUIS, 2002, p. 17). Foi um momento muito significativo, pois a situação serviu para incentivá-los mais ainda em ajudar o TT. Felizmente, este foi o único momento tenso de todo o programa.

Por isso, as reuniões de tutoria são essenciais, pois são momentos dedicados para a resolução de cada problema que vai surgindo. Acreditamos que seja importante ter um calendário de reuniões ordinárias, como foi feito nesse programa, mas quando surge algo inesperado, uma reunião extraordinária deve ser realizada para que o problema seja discutido e solucionado imediatamente, para que ele não acarrete situações desconfortáveis. Não foi o foco desse programa, mas acreditamos que não só com os tutores e tutorado devam ser realizadas reunião de tutoria, mas com os professores também. Quanto a isso, Duran e Vidal (2007) alertam que a avaliação deve ser contínua, para garantir que a ajuda que os tutores oferecem ao tutorado seja de qualidade.

Jenkins (1981) ressalta a importância de uma reunião de tutoria:

Eu tive duas reuniões por mês com os tutores. A primeira reunião foi para a discussão. Se alguém teve problemas, compartilhou não apenas os problemas, mas também algumas possíveis soluções. Nós também revisamos habilidades específicas, que

sempre pareciam ser necessárias. A segunda reunião foi um café da manhã juntos⁴² (JENKINS, 1981, p. 64, grifo nosso).

Houve uma situação interessante que aconteceu na terceira sessão de tutoria de Matemática e que nos leva a repensar a possibilidade da formação para a ação tutorial ser não só com um tutor, como encontramos na literatura, mas com dois tutores ao mesmo tempo. A díade foi formada com o T1. A professora solicitou que os alunos terminassem a atividade sobre ‘Sequência’, passada na aula anterior. Antes, ela retomou o assunto e realizou uma breve explicação do conteúdo na lousa. O T1 deveria dar sequência à atividade que o T3 havia começado com o TT na aula anterior. Mas, o T1 também teve dificuldade na resolução do exercício. Tentou explicar para o TT, mas não conseguiu. Ela olhou para a pesquisadora e perguntou se podia chamar o T3, que tem muita habilidade em Matemática, para sentar junto com eles. A pesquisadora respondeu que eles é que deveriam decidir o que era melhor para a sessão, mas lembrou que essa situação foi trabalhada no treinamento, isto é, caso houvesse dúvidas, era para perguntar ao professor ou mesmo para um outro tutor que soubesse, para que nenhum conceito fosse passado de forma errada. O T3, então, sentou-se com os dois e começou a explicar o exercício. Explicou duas vezes. O T1 entendeu e começou a explicar ao TT. O TT conseguiu entender e, junto com o T1, realizou a atividade solicitada. Baudrit (2009) enfatiza que a ação tutorial não exclui a ação do professor. Pelo contrário, ele deve supervisionar as díades para avaliar se tudo está funcionando bem. Assim, numa situação como essa, o professor deve estar atento para a dificuldade que o tutor possa ter com relação à proposta da atividade e orientá-lo para que a explicação seja dada de maneira correta ao TT.

Por meio das observações contínuas, elencamos quatro situações que, a nosso ver, percebemos causou cansaço e exigiu esforço e dedicação dos tutores: a) ter que explicar três, quatro e até mais vezes o mesmo exercício e de maneiras diferentes, o que exigiu paciência e habilidade; b) ter que trabalhar com o TT antes de eles próprios realizarem o exercício, o que diminuiu o tempo deles realizarem a atividade no próprio caderno; c) perguntar ao professor alguma dúvida para não explicar errado ao TT, o que normalmente eles não fariam, pois a dúvida seria esclarecida na hora da correção coletiva, mas essa situação não pode ser esperada,

⁴² “I had two meetings a month for the tutors. The first meeting was for discussion. If anyone had problems, we shared not only the problems but some possible solutions. We also reviewed specific skills, which always seemed to be necessary. The second meeting was a breakfast get together.”

porque a orientação ao TT acontece antes desse momento de solução de dúvidas; d) ter cuidado ao falar com o TT para não criar nenhum constrangimento.

Por essas razões, acreditamos que é essencial que haja mais tutores para uma melhor distribuição nas sessões de tutoria.

9. Autoavaliação da experiência de tutoria

Nessa categoria, o discurso do TT na última reunião de tutoria foi:

Foi legal. Foi divertido. Eu melhorei em outras coisas fora da escola como contar dinheiro e mandar mensagens no WhatsApp. Eu só fazia continha de mais. Agora eu consigo fazer de menos, vezes e de dividir. Consegui melhorar um pouco a leitura. Antes eu não conseguia escrever nenhuma mensagem no WhatsApp. Agora eu consigo escrever um pouco. Mando mensagem para meu pai e minha tia. Eu não conseguia ler os nomes no celular. Pedia para a minha mãe ler. Agora eu leio quase todos (TT).

Quando se perguntou o que mais gostou em ser tutorado, respondeu: *“Gostei mais de ter conseguido fazer mais coisas”* (TT). E o que menos gostou? *“Não consegui melhorar muito em Português”* (TT). E o que acha que não deu certo? *“Tudo deu certo”* (TT).

Fulk e King (2001) destacam que a TP parece ser particularmente benéfica para melhorar a autoestima do TT que apresenta baixo desempenho social e acadêmico. Podemos inferir pelos discursos do TT, que ele estava mais confiante por poder realizar atividades que não realizava antes.

O Quadro 26 apresenta o discurso dos tutores sobre o sentimento em terem exercido a função de tutores:

Quadro 26 - Discurso dos tutores sobre o sentimento de terem sido tutores

Respostas dos Tutores	TUTORES
- <i>“Pra mim foi muito bom porque eu sei que ajudei o meu próximo e também me aperfeiçoei na minha aprendizagem.”</i> - <i>“Não sei dizer ao certo, mas foi uma experiência muito importante para o meu crescimento”</i>	T1
<i>“Difícil, mas boa parte me senti bem por estar ajudando o tutorado assim também acabei me ajudando.”</i> - <i>“Não sei responder muito bem porque foi uma mistura de muita coisa. Só sei dizer que foi bem legal.”</i>	T2
<i>“Foi ótimo e ruim ao mesmo tempo. Ruim quando via que ele não conseguia fazer. Me sentia mal mas nunca pensei em desistir.”</i> - <i>“Foi bom ser elogiado pelo tutorado e pelos professores. Foi um reconhecimento.”</i>	T3

Fonte: entrevistas finais (2019).

Esses discursos vêm ao encontro aos benefícios que a TP traz aos tutores, de acordo com vários autores, como bem coloca Jenkins (1981):

Alguns estudos descobriram que os tutores se beneficiam academicamente ainda mais do que os estudantes que eles ensinam. A lista de benefícios não cognitivos hipotéticos para alunos que prestam serviços de tutores é bastante longa. Entre os benefícios citados estão o aumento do altruísmo, empatia, auto-respeito, auto-estima, auto-confiança, responsabilidade, senso de auto-realização, maturidade, seriedade de propósito, compreensão das diferenças individuais, melhores atitudes em relação à escola e adultos, uma nova consciência sobre a aprendizagem e o estudo e o desenvolvimento de habilidades sociais⁴³ (JENKINS, 1981, p. 23).

Assim, a percepção do benefício cognitivo que o tutor adquire ao desempenhar seu papel em uma ação tutorial é retratada. A necessidade de ajudar outro colega a resolver problemas que sozinho ele não consegue faz com que o tutor organize seu próprio processo cognitivo para poder transmitir de maneira mais clara ao TT, como afirma Topping (2000): “ao ajudar os outros a aprender, os tutores geralmente aprendem” (TOPPING, 2000, p. 6).

Quanto a isso, exemplos do discurso dos tutores encontram-se no Quadro 27:

Quadro 27 - Discurso dos tutores sobre o sentimento de ter atuado como professor

Respostas dos Tutores	TUTORES
- “Eu acho que essa experiência foi boa até para mim, porque eu me aperfeiçoei na minha aprendizagem e ajudei principalmente na aprendizagem do tutorado.” - “Me senti importante, me senti feliz ajudando uma pessoa que precisa.”	T1
- “Eu acho que esta frase diz tudo sobre o tutor, não só para a escola, mas para a vida toda. Ensinando o tutorado aprendi mais.” - “Achei ruim ser um professor porque professor sofre para tentar fazer os alunos aprenderem. Mas por um outro lado me ajudei ajudando o tutorado e me senti uma pessoa importante.”	T2
- “Acho que faz muito sentido, pois, quando você quer ensinar, você se dedica ao máximo para não ensinar nada errado e procura ensinar da melhor forma de se resolver. Assim, ajudando o tutorado, o tutor se ajuda.” - “Animado! A cada dia queria ensinar algo que ele iria usar para resolver questões ou ler. Queria ajudá-lo de alguma maneira.”	T3

Fonte: entrevistas finais (2019).

⁴³ “Some studies have found that tutors benefit academically even more than the students whom they tutor. The list of hypothesized noncognitive benefits to students who serve as tutors is quite long. Among the alleged benefits are increased altruism, empathy, self respect, self esteem, self confidence, responsibility, sense of self accomplishment, maturity, seriousness of purpose, understanding of individual differences, improved attitudes toward school and adults, a new awareness about learning and studying, and the development of social skills”.

Ao serem questionados sobre o que menos gostaram, os tutores relataram sentimentos de frustração (quadro 28):

Quadro 28 - Discurso dos tutores sobre o que menos gostaram em ser tutor

Respostas dos Tutores	TUTORES
<i>“Apenas o fato dele não saber ler atrapalhou um pouco.”</i>	T1
<i>“Ter que ficar soletrando, repetir novamente e não saber ensinar questões que eu mesma não sabia.”</i>	T2
<i>“De ter que priorizá-lo e esquecer um pouco de mim.”</i>	T3

Fonte: entrevistas finais (2019).

Esses discursos indicam questões de ordem do processo e ensino-aprendizagem e também da necessidade de prestar atenção ao colega, muitas vezes em detrimento às suas próprias formas de estar em sala de aula. Portanto, é importante demonstrar aos tutores que há uma preocupação especial com eles durante um programa de TP. Em todas as reuniões, a pesquisadora tinha o cuidado de perguntar se eles estavam se sentindo confortáveis com o trabalho que estavam realizando e procurava ouvi-los sempre quando era necessário.

Novamente, os resultados encontrados nessa categoria corroboram com a literatura consultada.

10. Avaliação do programa tutoria por pares após o término da pesquisa

Na visão do TT, quando perguntado se ele achava que outros alunos mereciam essa mesma oportunidade, respondeu: *“Sim, porque vira amigo e aprende”* (TT); e, quando perguntado se gostaria de continuar recebendo esse incentivo após o término da pesquisa, afirmou: *“Sim, claro!”* (TT).

O TT resumiu em uma única frase o que esse Programa lhe proporcionou: favoreceu o desenvolvimento de sua competência social – *“vira amigo”* (TT) – e acadêmico – *“aprende”* (TT). Arguis (2002) afirma que a TP “pode dar lugar para que se melhore desde o rendimento acadêmico até as relações interpessoais” (p. 79), e Duran e Vidal (2007) apontam que a TP cria um ambiente em sala de aula fundamental para os “bons resultados afetivos e interpessoais” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 17).

Quanto aos professores, foi perguntado se eles continuariam usando essa estratégia em suas aulas ou se ela serviu apenas para colaborar com a pesquisa. Eles responderam: *“Já utilizei essa estratégia em outras atividades e o aluno com DI se sente mais apoiado a realizar os trabalhos na classe. Sempre que for possível, continuarei com os pares”* (PLP) e *“Com certeza continuarei”* (PM). Assim, mesmo ao término da pesquisa, continuaram trabalhando com a estratégia, incluindo outros alunos como tutores e, pelo entusiasmo com o qual contavam as experiências para os demais professores, acabaram por incentivá-los a adotarem a estratégia de trabalho colaborativo nas suas aulas.

Porém, os resultados indicam questões importantes acerca do programa. O PLP expôs um problema que é discutido na literatura. Ele apontou como fator negativo a dependência do TT com os tutores: *“Um detalhe negativo que notei é que o aluno tutorado fica preso ao tutor. Se todos faltarem, o tutorado não faz nada e nem interage com o professor. O aluno deveria se soltar mais nessa situação”* (PLP).

Quanto a isso, optou-se por treinar mais de um tutor por dois motivos. O primeiro, porque um tutor não consegue exercer a ação tutorial sozinho devido aos inconvenientes já citados na categoria *Dificuldades na ação tutorial*. O segundo, para que o TT não se tornasse dependente de um só tutor, levando-o a exercer sua capacidade de interação com mais de um colega, reduzindo-se os “inconvenientes da tutoria fixa: autoritarismo e dependência do tutor” (DURAN; VIDAL, 2007, p. 45, grifo nosso).

Essa dependência, que naturalmente vai se estabelecendo durante as sessões, é uma situação difícil de ser trabalhada. Antes da intervenção, o TT sentia-se sozinho e não participante das atividades. Após a intervenção, sua presença foi notada e inferimos que ele atribuiu essa mudança aos tutores, tanto que, ao ser questionado na entrevista final: *Pela experiência que você viveu, acha que foi possível melhorar sua participação nas atividades com o apoio dos seus colegas tutores?*, respondeu: *“Sim, porque tinha coisas que eu não fazia e agora tem coisas que eu consigo fazer sozinho”* (TT). Acreditamos que, se aos poucos, a atuação dos tutores for sendo retirada, essa dependência possa diminuir. Portanto, essa é uma situação que merece ser investigada por meio de novos estudos que se inclinem em estratégias de tutoria.

Outra colaboração importante vem do PM quando afirma: *“Acredito que a afinidade do tutorado com os tutores e com a professora ajudou muito no resultado. Então, afinidade é um quesito significativo na TP”* (PM). Durante as observações contínuas, pudemos notar a diferença que houve da participação do PLP e a do PM. O PLP aproximava-se pouco das díades e realizava poucas perguntas ao TT, ao contrário do PM, que se aproximava frequentemente e

fazia perguntas, tanto que a primeira participação do TT na sala de aula surgiu na aula de Matemática. Assim, reiteramos a necessidade de uma maior interação por parte dos professores junto aos estudantes, principalmente àqueles que apresentam condições especiais de aprendizagem.

Conclui-se a análise dos dados, com uma pergunta feita aos professores na entrevista final (quadro 29):

Quadro 29 - Discurso dos professores sobre a motivação que o programa proporcionou ao tutorado e aos tutores

Respostas dos Professores	PROFESSORES
<i>“Sim. Para os tutores foi um momento excelente para demonstrar coleguismo; para o tutorado foi a oportunidade de se ver como pessoa, ser lembrado e ajudado pelos outros.”</i>	PLP
<i>“Com toda a certeza. O tutorado está muito mais confiante, participativo e feliz. Também foi uma experiência gratificante para os tutores por terem a oportunidade de aprender e conviver com a diversidade.”</i>	PM

Fonte: entrevistas finais (2019).

Os discursos dos professores vêm confirmar o que os diversos autores atestam sobre a estratégia TP. Como bem coloca Topping (2000), a TP é uma estratégia eficaz na sala de aula quando o tutor compreende o seu papel em ajudar um colega e organiza esse processo para que o tutorado evolua na aprendizagem além de ser uma estratégia geradora de um clima de motivação criado pela reciprocidade de papéis entre tutor e tutorado nas tarefas de aprendizagem. Sendo assim, ela favorece o crescimento e a participação de todos os envolvidos.

7 DISCUSSÃO

Com o ingresso do aluno PAEE na classe comum, a discussão sobre como os professores devem ensinar respondendo às especificidades desses alunos, se faz sempre atual. Encontrar estratégias de ensino que possam ser utilizadas com aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem é um dever da escola e de todos os que nela trabalham. Para atender a esses alunos, são necessárias modificações no ambiente de aprendizagem, como: oferecer recursos humanos qualificados, realizar adequações ou modificações curriculares que especifiquem o que ensinar, priorizar os objetivos educacionais que precisam ser alcançados e repensar a quantidade e qualidade das estratégias pedagógicas diferenciadas que devem ser adotadas.

Pensando nessa última modificação, quantidade e qualidade das estratégias pedagógicas diferenciadas que devem ser adotadas, o objetivo geral do estudo foi implementar uma estratégia direcionada com foco na ampliação da participação de um aluno com DI, na expectativa que ele pudesse enfrentar melhor as dificuldades de aprendizagem e de socialização pelas quais passava na sala de aula, observadas durante a semana de observação contínua. Em nossa pesquisa inicial, para entrar em contato com o que já havia sido escrito sobre o assunto e conhecer as possibilidades para sua implementação em uma sala de aula, os estudos encontrados, como os de: Bowman-Perrot et al. (2013), aplicado a alunos com transtornos emocionais e comportamentais; Orlando (2010) e Fernandes e Costa (2015), aplicado a alunos com Deficiência Visual; Souza et al. (2017), aplicado a alunos com DI associado ao transtorno do espectro autista; Pereira (2018), aplicado a uma aluna com Paralisia Cerebral; e Ramos et al. (2018), aplicado a alunos com Autismo, corroboraram a ideia de que a TP é uma estratégia eficaz na promoção de ganhos acadêmicos e sociais, mas que seria importante novas pesquisas na área. Compreendemos que outros alunos considerados do PAEE poderiam ser beneficiados com a estratégia, como alunos com deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência múltipla e outros. Mas ainda tendo em vista os benefícios identificados, corroboramos a literatura sobre TP ao indicar que esse procedimento poderia ser ampliado a todos os alunos, independente de apresentarem ou não condições específicas, pois o trabalho colaborativo, compartilhado em duplas ou grupos, quando bem conduzido, permite estratégias mais universais e acessíveis no atendimento educacional que comporte a heterogeneidade dos estilos de aprendizagem. Por isso, julga-se necessária a implementação desse programa com outros públicos, de modo a ampliar as evidências sobre os programas de TP.

Um dos objetivos específicos foi analisar e avaliar a influência dessa estratégia na participação do aluno com DI. No entanto, pode-se perceber que houve benefício para os tutores também, quando em seus discursos relataram: “*Pra mim foi muito bom, porque eu sei que ajudei o meu próximo e também me aperfeiçoei na minha aprendizagem* (T1) e “*Difícil, mas boa parte me senti bem por estar ajudando o tutorado assim também acabei me ajudando*” (T2), o que nos leva a afirmar que a estratégia foi significativa para os alunos tutores também, indo além de um dos objetivos específicos propostos, pensado apenas para o tutorado .

Pletsch (2009), ao investigar as práticas curriculares em escolas do Rio de Janeiro, aponta que, apesar das escolas terem um discurso pró-inclusão, havia dificuldades concretas nesse processo, particularmente no âmbito das práticas curriculares realizadas nas salas de aula dirigidas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com DI. Almeida (2012) afirma que “há muito tempo essas crianças já não são mais alunos da escola especial e sim da rede regular de ensino” (ALMEIDA, 2012, p. 11) e questionou que tipo de apoio elas estariam recebendo para que conseguissem se apropriar de um ensino de qualidade.

Além das práticas curriculares e sobre o tipo de apoio que os alunos PAEE estão recebendo, conforme apontados na literatura, outro problema complexo que foi discutido durante o estudo refere-se ao diagnóstico da DI. A avaliação e identificação desse aluno começam na equipe pedagógica da unidade escolar a qual o aluno está matriculado e, muitas vezes, é realizada pelo fato de ele não apresentar o mesmo ritmo de aprendizagem de outros alunos. A situação é tão complexa que as investigações nacionais sobre a temática da DI apresentam resultados de estudos em que o aluno recrutado foi avaliado e diagnosticado nesta categoria pelas instituições educacionais que participaram da pesquisa. Não há dados em que o próprio pesquisador procura confirmar o diagnóstico do participante (VELTRONE, 2011). Essa foi uma inquietação para este estudo: “O aluno selecionado tem realmente DI ou durante toda a sua trajetória escolar apresentou um ritmo diferente dos demais alunos e não se investiu em um planejamento e atendimento necessários para que pudesse superar suas dificuldades de aprendizagem, o que impediu o seu progresso acadêmico e, como consequência, minou sua interação social com os colegas da sala por ser estigmatizado como um aluno diferente”? Esse questionamento nos remete a outro: “O programa TP funcionou porque a estratégia é realmente eficiente ou porque o aluno não é DI”? De qualquer forma, pela análise dos dados, os resultados apontaram uma mudança sensível, tanto acadêmica quanto social, para todos os alunos envolvidos.

Uma reflexão importante diz respeito ao perfil do tutor. Arguis (2002), elencou três qualidades importantes para uma boa atuação do tutor: humana (o ser), científica (o saber) e

técnica (o saber fazer). Pelas observações realizadas durante o treinamento e nas sessões de tutoria, pode-se notar a evolução dos tutores com relação às três qualidades defendidas pelo autor. Quanto à qualidade humana, principalmente do T2, notou-se uma grande evolução. Na reunião de apresentação da estratégia, o T2 declarou ser uma pessoa que não tinha muita paciência, mas que gostaria de participar como tutor. Na entrevista inicial, quando questionado sobre as qualidades que ele deveria desenvolver durante as sessões de tutoria, respondeu: *“O tutor deve ter paciência durante o tempo que estiver ensinando o tutorado, no nosso caso, dois meses. Não colocar pressão em cima do tutorado, muito menos se sentir mal se ele não conseguir”* (T2). Observou-se que o T2 evoluiu em sua qualidade humana, chegando ao término do programa diferente de quando começou. Percebia-se no começo que, às vezes, ficava impaciente ao ter que explicar mais de uma vez o mesmo exercício. Mas, com o tempo, foi percebendo a necessidade dessa ação e, também por ter se tornado amigo do tutorado, foi entendendo que era preciso agir com paciência porque além de não querer chatear o colega, queria ajudá-lo a aprender. Quanto às qualidades técnica e científica, também apresentaram evolução, conforme inferimos dos relatos dos tutores, como por exemplo, do T3: *“Acho que faz muito sentido, pois, quando você quer ensinar você se dedica ao máximo para não ensinar nada errado e procura ensinar da melhor forma de se resolver. Assim, ajudando o tutorado, o tutor se ajuda”*.

Com relação à elaboração do programa, ressaltam-se três pontos que merecem atenção. O primeiro refere-se à quantidade de tutores. É importante que a quantidade seja suficiente para a demanda exigida nas sessões de tutoria, caso contrário, pode-se deixá-los sobrecarregados. Nesse programa específico, sentiu-se que três tutores não foi o suficiente, o que teria evitado um deles declarar que continuaria sendo tutor, mas que *“é muito cansativo”* (T2). Um segundo ponto que deve ser bem planejado é a dependência que se estabelece do tutorado com os tutores. Uma sugestão seria diminuir a frequência da intervenção dos tutores. Nesse programa, eles se sentaram um ao lado do outro durante todas as sessões de tutoria. Poder-se-ia pensar uma situação em que o próprio tutorado pudesse estabelecer o momento em que ele não precisaria mais dessa assistência contínua, deixando claro ao tutorado que ele poderia procurar a ajuda do tutor, sempre que sentisse necessidade. O terceiro ponto importante é a afinidade do tutorado com o professor que irá utilizar a estratégia nas suas aulas, pois é necessário que ele tenha uma boa interação com o professor que irá implementar a estratégia. Especificamente sobre esse aspecto, para Furlani (1991, apud CARON; CARON; FARIA, 2013, p. 31), não é somente o conhecimento e a experiência do professor que contam para os alunos, mas também as características afetivas e de personalidade. O autor destaca três modelos para que o professor

se situe perante o aluno: a) autoritário: caracteriza-se por não haver diálogo - o conhecimento é imposto ao aluno, não sendo permitido que este dê sua contribuição; b) permissivo: ocorre total liberdade de expressão, tudo pode acontecer e não há limites; c) democrático: o conhecimento é desenvolvido, elaborado e reelaborado pela parceria entre o professor e o aluno, com a contribuição de cada um. O professor consegue acolher o seu aluno, entendendo seus sentimentos, medos e aflições, o que favorece o estabelecimento desse vínculo de afeto e confiança. Compreendemos que no programa descrito, os professores participantes possuíam modelos diferentes nessa interação, o que trouxe contornos diferentes na condução das aulas e estratégias utilizadas pelos tutores nas aulas. Porém, com ambos, os benefícios do programa foram alcançados.

Ainda como limites deste estudo, o programa foi realizado em um curto período e em disciplinas específicas do currículo escolar. Há a necessidade de se considerar aspectos sobre a manutenção das estratégias ao longo de um ano escolar. Assim, considera-se necessárias novas investigações, abordando outras populações, demandas diferentes no processo de escolarização, uma amostra maior de participantes, diferentes turmas, avaliar o impacto da tutoria no desempenho acadêmico dos tutores e não só dos tutorados, aprimorar a parceria entre os professores da sala comum com os da educação especial e reformular os aspectos citados como pontos que merecem melhor elaboração, a fim de que se possa aprimorar e conhecer melhor as possibilidades que a TP pode oferecer e se ela se aplica a todos os alunos PAEE no sistema regular de ensino brasileiro.

Os referenciais utilizados neste estudo, internacionais e os poucos nacionais, partem do princípio de que a implementação da estratégia tem que ser bem elaborada. Dessa forma, com o intuito de colaborar com a escolarização do PAEE, este trabalho procurou apresentar o passo a passo da implementação da estratégia TP na sala de aula de modo a fornecer ferramentas aos profissionais envolvidos com o processo de implementação dessa estratégia no ambiente escolar, de acordo com as bases teóricas apresentadas pelos autores Fuchs et al. (1997), Greenwood (1997), Jenkins e Jenkins (1981), Topping (1996, 2000, 2005), Fulk e King (2001), Arguis (2002), Duran e Vidal (2007), Baudrit (2009), Hoot, Waker e Sahni (2012) e Bownan-Perrott et al. (2013). Deve-se entender o processo de implementação dessa estratégia levando-se em conta três etapas:

1ª etapa - *Elaboração do Programa*: etapa em que deve ser decidido o segmento escolar em que será implementada a estratégia, os objetivos que se pretende alcançar, qual área do currículo será contemplada, e a seleção dos alunos, etapa em que deve ser realizada a

observação inicial para a escolha dos tutores, o treinamento dos tutores e a capacitação dos professores.

2ª etapa - *Implementação do Programa*: etapa em que serão realizadas as sessões de tutoria, o monitoramento do trabalho das díades e as reuniões de tutoria, que são fundamentais para o sucesso do programa, pois é o momento em que o/s professor/es responsável/eis pelo programa irão conversar e ouvir os alunos para discutir redirecionamentos.

3ª etapa - *Avaliação do Programa*: no caso deste estudo, foi realizada ao término da pesquisa. Mas, em uma situação de implementação durante todo o ano escolar, pode acontecer nas reuniões de tutoria, dentro da segunda etapa.

A primeira etapa é importante, pois dela sairão os tutores treinados e os professores capacitados que serão os responsáveis pelas sessões de tutoria, por isso, é necessário dedicar um tempo de qualidade, pois dessa etapa dependerá o sucesso da utilização da estratégia na sala de aula.

A partir da segunda etapa, naturalmente as sessões irão se encaminhando e as reuniões de tutoria ajudarão a reorganizar qualquer situação. Todos os autores ressaltam que a implementação da estratégia dentro do ambiente educacional deve ser um processo de planejamento cuidadoso, com ações bem definidas, isto é, não se admite improvisação. E pela experiência deste estudo, pode-se comprovar que, se os professores não tivessem sido capacitados e os tutores escolhidos e treinados para exercer a função, os objetivos almejados não teriam sido alcançados. Assim, apesar de ser um programa que demanda um alto esforço inicial de organização e treinamento, ao longo do tempo ele passa a ser autogerido e permanecem as estratégias de longo prazo.

Com relação a quem na escola poderia incentivar e organizar os programas de TP e trabalharia com esta estratégia, a sugestão é que possa haver uma parceria entre o professor da Educação Especial e o professor do ensino comum, como no modelo de coensino ou ensino colaborativo (MENDES, 2014). Este modelo de abordagem social propõe que o ensino da classe comum deve ser de qualidade, pois é lá que o aluno passa a maior parte do tempo. Portanto, o professor da classe comum deve favorecer a participação e a aprendizagem do aluno nas suas aulas e não ficar esperando que apenas o professor da Educação Especial trabalhe com esse aluno duas ou três vezes por semana, em curtos espaços de tempo, de no máximo 50 minutos, uma hora. Os dois juntos podem implementar o programa, seguindo os passos propostos, o que promoverá a melhoria na qualidade do ensino para todos e não só para os alunos PAEE. Reconhecemos também, a importância da equipe gestora – diretor, vice-diretor

e coordenador pedagógico – em todo este processo, favorecendo o trabalho conjunto de ambos os professores.

A LDB (1996), artigo 13, itens III e IV, incumbe o professor de zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecendo estratégias para aqueles que apresentam menor rendimento. A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2001c) aponta qual deve ser a posição da escola:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; *utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe* (BRASIL, 2001c, p. 5, grifo nosso).

Defendemos que a prática e o discurso em favor da inclusão escolar não podem negar ou minimizar a existência das necessidades específicas de determinados alunos, mas tão pouco a escola pode se negar em usar estratégias e suportes/apoios que forem necessários para atender às suas demandas, pois um aluno com DI, independentemente do seu grau de necessidade, requer recursos pedagógicos que, em alguns momentos, devem ser diferenciados.

Garantir a participação do aluno é um direito conquistado em lei. Cabe à escola a “adoção de *medidas individualizadas e coletivas* em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a *participação* e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Os dados da análise do conteúdo deste estudo indicam que a estratégia TP, por meio dessa *medida individualizada* ao aluno, como afirma Topping (2005), um trabalho *um a um*⁴⁴, favoreceu o desenvolvimento acadêmico e social ao garantir a participação de todos os alunos envolvidos. O desafio que se coloca é como podemos ampliar estratégias promissoras a todos da sala, sob condução do professor regente.

⁴⁴ face to face.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença dos alunos PAEE na classe comum cria um grande desafio: implantar uma política inclusiva, de sucesso, nos espaços escolares. Nesse sentido, essa investigação pretendeu dar mais uma contribuição para a política de inclusão dos alunos PAEE à escola que acredita e luta pela igualdade de oportunidades.

Neste estudo, elaborou-se, desenvolveu-se e avaliou-se um programa de TP que analisou e descreveu as implicações que essa estratégia teve na participação de um aluno com DI, a relação tutor-tutorado, as expectativas dos tutores e professores envolvidos na ação tutorial, a atuação do tutorado e os resultados com relação ao entendimento, sentimentos e impressões acerca da tutoria, após a participação dos envolvidos.

Foi apresentada no capítulo sobre DI a necessidade de superar as concepções limitadoras e quanto o preconceito sobre essa condição influencia profissionais da educação, levando-os muitas vezes a não buscarem intervenções pedagógicas que possam colaborar com o desenvolvimento desses alunos, simplesmente porque são levados a acreditar que eles não conseguem aprender.

No capítulo sobre TP, foi apontado que a ação tutorial é uma estratégia para atender a diversidade. Assim, ao garantir a interação do tutor com o tutorado na sala de aula, a TP se constitui uma estratégia para promover uma melhor participação do tutorado e potencializar não só sua aprendizagem acadêmica, mas sua inserção social no contexto escolar.

Foi observado que, apesar de o tutorado participante dessa pesquisa estar inserido em uma turma do ensino regular, sua participação no contexto da sala de aula era muito restrita. Não interagia com os colegas, que, por sua vez também, não se mostravam capazes de interagir com ele. Não realizava as atividades propostas pelos professores, porque sozinho não conseguia entender o que era para ser feito. Os resultados encontrados mostraram que os tutores assumiram o papel simultâneo de estimular a participação do aluno com DI na realização das atividades de Língua Portuguesa e Matemática em sala de aula e também a sua socialização, o que contribuiu para a melhoria das interações sociais. A cooperação entre tutores e tutorado proporcionou relações mais positivas e sentimentos recíprocos de ajuda, tanto no rendimento acadêmico quanto no aspecto social, revelando que a disponibilidade acadêmica e emocional dos tutores foram fatores relevantes para a garantia de sucesso dessa estratégia que se traduziu

num aumento de qualidade e quantidade interativa da participação do tutorado nas atividades propostas pelos professores e com os colegas da turma.

Ao treinar alunos como tutores, reforçamos e valorizamos suas potencialidades e, ao mesmo tempo, possibilitamos novos caminhos de aprendizagem ao tutorado, que permitiu que ele vivenciasse a troca de conhecimento e de experiências com seus pares. Acreditamos que, ao ser assistido por um tutor, o tutorado teve a oportunidade de receber uma abordagem mais próxima da sua, com exemplos que tiveram significado na sua trajetória. Portanto, nossa justificativa de que o programa atingiu seu objetivo, não é apenas acadêmica, mas também social, pois possibilitou o desenvolvimento da amizade, solidariedade, empatia, partilha de conhecimentos, humildade de dar e receber ajuda e percepção de que aquele que ensina também tem algo a aprender, como afirmou um dos tutores.

No capítulo sete, foram apresentadas as principais reflexões após a análise de dados: o limite do estudo quanto ao público-alvo; o diagnóstico da DI; o perfil do tutor; os três pontos que merecem uma melhor elaboração em um programa de TP: a quantidade de tutores, a dependência que se estabelece do tutorado com os tutores e a afinidade do tutorado com o professor que irá utilizar a estratégia nas suas aulas; o curto período em que ocorreram as sessões de tutoria e as disciplinas que participaram do programa; o passo a passo da implementação da estratégia e quem na escola trabalharia com esta estratégia.

É dever da escola identificar e trabalhar da melhor forma possível diferentes estratégias que atendam às necessidades dos alunos, adaptando-se às especificidades de cada um, promovendo competências acadêmicas e de interação social entre eles por meio de estratégias que possibilitem essa aquisição, ao mesmo tempo que favoreça a garantia de melhor qualidade de ensino a todos na classe comum. Nesse sentido, tendo em vista todas as dificuldades e inquietações observadas, registradas e discutidas, do início do programa até o final, e também os discursos do tutorado, dos tutores e professores, com relação à evolução da participação do tutorado, após um breve período de intervenção, os dados da análise deste estudo indicaram que a estratégia TP, por meio dessa medida individualizada ao aluno reconhecido com DI, favoreceu o desenvolvimento acadêmico e social ao garantir a participação de todos os alunos envolvidos, e que pode sim ser uma estratégia associada aos demais serviços de suporte educacional previstos aos alunos PAEE no sistema regular de ensino.

Acredita-se ser importante a divulgação dessa estratégia como um recurso a mais para as escolas que estão comprometidas com a melhoria do ambiente escolar e, uma alternativa importante associada aos demais serviços de suporte educacional previstos aos alunos PAEE no sistema regular de ensino. Todos os envolvidos no processo de TP podem ser beneficiados

de alguma forma. Para os alunos, a possibilidade de exercer a interação, companheirismo, atenção e novos conhecimentos. Para o professor, a possibilidade de mudar o planejamento de suas aulas, envolvendo os alunos no processo de ensino. A possibilidade de apoio ao aluno com DI ser provida não somente pelos professores, mas também pelos alunos, colabora com a mudança do paradigma de que o professor deve ser o único responsável pela inclusão e desenvolvimento do aluno PAEE. É uma mudança de perspectiva quando se propõe que os próprios alunos possam auxiliar o professor na mediação das habilidades acadêmicas e sociais em sala de aula.

Garantir que o aluno com DI tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial, é mudar as concepções impostas do ideal de uma sala de aula homogênea, que desconsidera a pluralidade existente mesmo entre alunos sem deficiência. É lutar contra tudo o que impede à pessoa com DI adquirir o conhecimento que tem por direito dentro do contexto escolar, uma vez que esta tem seu ensino orientado para as crianças ideais, excluindo aquele que não acompanha o currículo proposto e que, por este motivo, vai cada dia se silenciando, tornando-se apenas mais um número na sala de aula.

O verdadeiro objetivo de uma educação inclusiva é oferecer uma escola de qualidade para todos os alunos, que respeita a diversidade, que oferece equiparação de oportunidades por meio de suportes/apoios que leve os alunos a aprendizagens não só acadêmicas, mas também aprendizagens sociais, como gradualmente se viu acontecer neste estudo, com a implementação do programa TP.

Retomando os discursos do T3 e do TT em nossa última reunião de tutoria: *“Foi a primeira vez que eu fui na casa dele fazer trabalho e percebi que ele quer muito aprender. Quer aprender a qualquer custo, [...] e acabamos virando amigos...”* (T3) e *“Agora nós somos amigos e até fomos dormir na casa de outra colega. E no dia seguinte o T3 e o T2 e a irmã dela foram comer na minha casa. Acho que os três tutores gostam muito de mim. Ter ficado amigo deles foi melhor do que ter melhorado nas atividades”* (TT), esta pesquisa conclui que o uso da estratégia TP pode possibilitar aos alunos que experimentam dificuldades encontrarem uma ajuda personalizada, da mesma forma que os tutores terão a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos, contribuindo para que as diferenças entre eles se transformem em um elemento positivo facilitador da aprendizagem, favorecendo a convivência com a diversidade, privilegiando o ensino inclusivo e apresentando esta estratégia como um recurso a mais no país, tendo em vista as escassas pesquisas da área no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES – AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification and systems of supports. Washington, DC, 2010. 259 p.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4. ed. Washington, DC, 1994, 992 p. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- ARGUIS, R. et al. **Tutoria**: com a palavra, o aluno. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 149 p.
- AZEVEDO, N; NASCIMENTO, A. O modelo de tutoria: construção dialógica de sentido(s). **Interacções**, v. 7, p. 97-115, 2007. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/347>. Acesso em: 2 abr. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 201. 223 p.
- BARDOTTI, S.; BACALOV, L. E. **Todos juntos**. I Musicanti (Os Saltimbancos). Traduzida e adaptada para o português por Chico Buarque de Hollanda, 1976. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BA550dgnb5U>. Acesso em: 2 set. 2018.
- BAUDRIT, A. **A Tutoria**. Riqueza de um método pedagógico. Portugal: Porto Editora, 2009, 157 p.
- BRASIL. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A fundamentação filosófica**, Brasília, v. 1, 2004. 28 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- _____. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Presidência da República, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 3 abr. 2018.
- _____. **Resolução SE-30**, de 10 de julho de 2017. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo – 8 de julho de 2017 - Seção I – p. 127. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/30_17.HTM?Time=23/08/2017%2008:58:26. Acesso em: 16 jun. 2018.

_____. **Resolução SE 68**, de 12 de dezembro de 2017. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM. Acesso em: 8 out. 2019.

BOWMANN-PERROTT, L. et al. Academic Benefits of Peer Tutoring:

A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. **School Psychology Review**, v. 42, n. 1, p. 39-55, 2013. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1007216>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 268 p.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul-dez, 2013, 179-191. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CANADÁ. Quebec. Montreal. **Declaração de Montreal Sobre a Deficiência Intelectual**. Trad. Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade, Novembro de 2004.

CARON, P. F.; CARON, A; FARIA, J. H. Relação de confiança entre aluno e professor na aprendizagem. **PsicoFAE**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 27-34, 2013. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/22/22>. Acesso em: 23 out. 2019.

COTRIN, J. T. D. **Itinerários da Psicologia na Educação Especial**: uma leitura histórico-crítica em Psicologia Escolar. 2010. 250 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072010-091001/publico/cotrin_do.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

DOLL, E. A. The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 46, p. 214-229, 1941. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440296102700904>. Acesso em: 23 maio 2019.

DURAN, D.; VIDAL, V. **Tutoria**: Aprendizagem entre Iguais. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007. 192 p.

_____. Cooperative Interactions in Peer Tutoring. Patterns and Sequences in Paired Writing. **Middle Grades Research Journal**, Volume 5(1), 2010, p. 47–60.

FERNANDES, W. L; COSTA, C. S. L. Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00039.pdf>. Acesso em 15 abr. 2018.

FIRMIANO, E. P. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula**. Programa de Educação em Células Cooperativas –PRECE, 2011, 47 p.

FUCHS, D. et al. Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. **American Educational Research Journal**. 34 (1),174-206, 1997. Disponível em: https://bobcat.militaryfamilies.psu.edu/sites/default/files/placed-programs/%5E%5EFuchs%20et%20al,%201997_Grades%202-6.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

FULK, B. M.; KING, K. Classwide Peer Tutoring at Work. **Teaching Exceptional Children**. n. 34, p. 49-53, 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/004005990103400207>. Acesso em: 25 abr. 2018.

GATTI, A-A.; BLARY, A-H. **Tutorat et compétences de communication**. École supérieure du professorat et de l'éducation – Aix Marseille. Centre pour la Communication Scientifique Directe, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GOES, R. S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. 2014. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10445>. Acesso em: 20 maio 2019.

GORDON, E. E. **Centuries of tutoring**: a perspective on childhood education. 1988. 547 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Faculty of the Graduate School. Loyola. University of Chicago, Chicago, 1988. Disponível em: https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3558&context=luc_diss. Acesso em: 22 maio 2019.

GORLA, J. I. et al. Crescimento de crianças e adolescentes com Síndrome de Down: uma breve revisão de literatura. **Revista Brasileira Cineantropom Desempenho Humano**. v. 13, n. 3, p. 230-7, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-00372011000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 maio 2019.

GREENSPAN, S. **Dead manual walking?** Why the 1992 AAMR definition needs redoing. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 32, p.179-190, 1997.

GREENWOOD, C. Classwide peer tutoring. **Behavior and Social Issues**. v. 7, n. I, p. 53-57, 1997. Disponível em: <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/bsi/article/view/299/2924>. Acesso em: 10 abr. 2018.

GREENWOOD, C. et al. Academic Benefits of Peer Tutoring: a Meta-Analytic Review of Single-Case Research. **School Psychology Review**, 2013, v. 42, n.1, p. 39-55. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1007216>. Acesso em: 2 abr. 2018.

HERBER, R. E. A manual on terminology and classification in mental retardation. **Monograph supplement to the American Journal of Mental Deficiency**, v. 6, 1959. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14400459>. Acesso em: 23 maio 2019.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/9772>. Acesso em: 10 jul. 2019.

HOOT, B; WALKER, J; SAHNI, J. Peer tutoring. **Council for Learning Disabilities**. 2012. Disponível em: <https://council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2013/11/Peer-Tutoring.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escola>. Acesso em: 19 maio 2019.

JANNUZZI, G. M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012. 224 p.

JENKINS, J.; JENKINS, L. **Cross age and Peer Tutoring: Help for Children with Learning Problems**. What Research and Experience Say to the Teacher of Exceptional Children National Inst. of Education (ED), Washington, D.C. Library of Congress, 1981. 99 p.

JESUS, A. A. C. **Alunos com deficiência Intelectual no Ensino Regular: Avanços e Retrocessos**. 2014. 27 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46955/R%20-%20E%20-%20ADRIANE%20APARECIDA%20CARNEIRO%20DE%20JESUS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. **DSM-5**. 5.ed. Artmed. 2014. Disponível em: <http://www.tdahmente.com/wp-content/uploads/2018/08/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.

MARCHIVE, A. L'interaction de tutelle entre pairs: approche psychologique et usage didactique. **Psychologie et éducation**, 1997. p. 132. Disponível em: <http://ddata.over-blog.com/xxxxyy/4/08/81/00/1997---Psy---Education---Interaction-de-tutelle.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-209.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. Disponível em: http://www.nuteses.temp.ufu.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=2&id=1587&listaDetalhes%5B%5D=1587&processar=Processar. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 2006, v.11, n.33, p. 387-405. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v11n33.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Breve Histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v.22, n. 57, 2010. Disponível em: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCAr, 2014. 160 p.

MENDES, E. G; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016045>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MIURA, R. K. K. Considerações sobre o Currículo Funcional Natural – CFN. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008. p.153-165. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_edespecial_pdp_diomara_nack_bariviera.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

MIURA, R. K. K. et al. **Recursos Pedagógicos no Processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Deficiência Intelectual**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina. 2011. p. 2021-2030. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/006-2011.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

MIURA, R. K. K; CHIARAMONTE, B. C; BONACASATA, R. C. M. **A leitura de história infantil por alunos com deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem no Ensino Fundamental**. VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina. 2011. p. 53-61. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/processo_inclusivo/006-2011.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

MONTREAL. **Declaração de Montreal Sobre a Deficiência Intelectual**. Trad. Dr. Jorge Márcio Pereira de Andrade, Novembro de 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em 15/04/2018.

MOSCA, A.; SANTIVIAGO, C. **Tutorías de Estudiantes**. Tutorías entre pares. Universidad de la República Uruguay. Comisión Sectorial de Enseñanza. Segunda impresión. 2013. 106 p. Disponível em: http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/libro_tutorias.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

ORLANDO, P. D. **O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física**. 2010. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3052/2864.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jun. 2018.

PARKER, J. **Peer Teaching**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J1wh2E7t5OY>. Acesso em: 20 set. 2018.

PEREIRA, H. M. C. **O impacto da tutoria de pares nas competências de leitura de uma aluna com paralisia cerebral**. 2018. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, 2018. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23160/2/HERMINIA_PEREIRA.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/MarciaPletsch_Tese_2009.pdf. Acesso em: 29 jun. 2019.

PUTNAM, M. Conceptualizing disability: developing a framework for political disability identity. **Journal of Disability Policy Studies**, 16, 2005, p. 188-198. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249835551_Conceptualizing_Disability_Developing_a_Framework_for_Political_Disability_Identity. Acesso em: 23 maio 2019.

RAMOS et al. Intervenção Mediada por Pares: Implicações Para a Pesquisa e as Práticas Pedagógicas de Professores com Alunos Com Autismo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2018, v. 26, n. 23, p. 1-24.

REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. **Handbook of psychology**. John Wiley & Sons, Inc.: Hoboken, New Jersey, 2003. v. 7. 688 f.

SANTOS, T S.; MENDES, E. G. **O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas**. 2005. 52 f. Centro de Educação e Ciências Humanas – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~bdsepsi/231a.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

SÃO PAULO. São Paulo. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Maria Amélia Almeida (Org.). São Paulo, 2012. 153 p. Disponível em: <http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R. A.; SHOGREN, K. A. Perspectives: the renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**. 45:2, 2007, p. 116-124. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/51391963_The_Renaming_of_Mental_Retardation_Understanding_the_Change_to_the_Term_Intellectual_Disability. Acesso em: 23 maio 2019.

SCHWARTZMAN, J. S. Deficiência Intelectual. Causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10, n.2, p.17-27, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4028>. Acesso em: 01 maio 2019.

SEMIÃO, F. M. R. C. **Tutoria**: uma forma flexível de ensino e aprendizagem. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Ciências de Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/457/1/DissertMestradoFilomenaSemiao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SOUZA, et al. Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 373-394, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313853584_Programa_de_formacao_de_colegas_tutores_a_tutoria_no_processo_de_inclusao_escolar_nas_aulas_de_Educacao_Fisica. Acesso em: 22 abr. 2018.

TEZANI, T.C.R. Um olhar histórico sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**, v.. XI, n. 11, 2008. Disponível em: <http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/educ/article/view/1945/1848>. Acesso em: 2 abr. 2018.

TOPPING, K.J. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. **Higher Education** 32: p. 321-345, 1996. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00138870>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Tutoria. Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação. **Práticas Educativas**, n. 5, 33 p. 2000. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_05_por.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. Trends in Peer Learning. **Educational Psychology**. v. 25, n. 6, p. 631–645, 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410500345172>. Acesso em: 14 maio 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987. 176 p.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 29 maio 2019.

URQUIZA, M. A.; MARQUES, D. B. Análise de conteúdo em termos de Bardin aplicada à Comunicação corporativa sob o signo de uma abordagem teórico-empírica. **Entretextos**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 115-144, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/20988>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VELTRONE, A. A. **A Inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2990/1857.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo:** identificação e caracterização. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2881/3693.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jun. 2019.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da Mudança de Nomenclatura de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/30982213-Impacto-da-mudanca-de-nomenclatura-de-deficiencia-mental-para-deficiencia-intelectual.html>. Acesso em: 27 out. 2019.

WAJNSZTEJN, A. C.; WAJNSZTEJN, R. **Dificuldades escolares:** um desafio superável. São Paulo: Artemis, 2007. 312 p.

WALBERG, H. J. PAIK, S. Práticas Educativas Eficazes. Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação. **Práticas Educativas**, n. 3, 2000. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac03port.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

Eu, _____ fui convidado(a) a participar da pesquisa intitulada TUTORIA POR PARES E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA, por ser professor da disciplina de Língua Portuguesa/Matemática de anos finais do Ensino Fundamental e por possuir um aluno com deficiência intelectual em minha sala de aula. Fui informado(a) que esta pesquisa tem como objetivo geral elaborar implementar e avaliar um programa de tutoria por pares, voltada à Deficiência Intelectual (DI).

Meu envolvimento com a pesquisa se dará inicialmente com a minha capacitação pela pesquisadora para atuar como promotor e observador das ações dos alunos participantes do estudo durante as minhas aulas. Além disso, a pesquisadora irá observar aulas sob a minha responsabilidade ao longo da coleta de dados e realizará comigo duas entrevistas sobre o processo vivenciado e a avaliação do programa de tutoria implementado. Os dias e horários de minha participação serão definidos conforme minha disponibilidade e preferência.

Fui informado(a) também de que a minha participação será voluntária, estando à vontade para interrompê-la a qualquer momento ou qualquer situação. A minha recusa em participar da pesquisa não acarretará prejuízos ou comprometimentos no meu relacionamento com o pesquisador ou com a instituição responsável.

Estou ciente de que poderão ocorrer alguns riscos, tais como constrangimento ou desconfortos durante a minha participação no estudo, contudo, estou ciente de que o objetivo dessa presença não é avaliar minha conduta profissional, mas sim, unicamente, observar os alunos para levantamento de dados para o estudo. E, ao menor sinal desse risco, a pesquisa será interrompida e posso reavaliar a minha continuidade de participação. A pesquisadora informou que em nenhum momento irá interferir no planejamento, nem tampouco no desenvolvimento de minhas aulas.

Foi esclarecido que os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de implementar a tutoria por pares como estratégia de ensino adequada a uma turma onde há um aluno com DI ou alguma outra necessidade específica, contribuindo para apresentar uma prática pedagógica que, por meio da cooperação entre tutor e tutorado, seja um recurso a mais para atender à diversidade, configurando a tutoria por pares como uma estratégia para o ensino inclusivo.

Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade não seja revelada. Os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios. Fui informada e estou ciente de que não haverá gastos ou ganhos financeiros, uma vez que a presente pesquisa está vinculada à escola em que ministro aulas de Língua Portuguesa/Matemática. E que devo ser ressarcido(a) de qualquer despesa que venha a ocorrer ou ainda indenizado por qualquer dano sofrido.

Estou ciente de que deverei receber uma via deste termo, no qual deverá constar o nome e o telefone da pesquisadora e de sua orientadora, para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a minha participação.

Fui informado(a) que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

XXXX, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) professor(a) participante da pesquisa

Orientadora
Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço
Tel.: (16) 99108 9008

Pesquisadora
Kéren-Hapuque Cabral de Marins
Tel.: (16) 99707 8401

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA O RESPONSÁVEL DO ALUNO TUTORADO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

RESPONSÁVEL DO ALUNO TUTORADO

Eu, _____ responsável pelo(a) menor _____, estou ciente que meu(minha) filho(a) foi convidado(a) a participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado intitulado **TUTORIA POR PARES E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA.**

Fui informado(a) que esta pesquisa tem como objetivo geral elaborar, implementar e avaliar um programa de tutoria por pares, voltada à Deficiência Intelectual (DI), num contexto de sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola da rede estadual de ensino do interior do estado de São Paulo.

Fui informado que meu(minha) filho(a) foi selecionado(a) por estar matriculado e frequentar o ensino regular de uma escola estadual de pequeno porte do interior do Estado de São Paulo e por apresentar diagnóstico de Deficiência Intelectual. Ele será tutorado por outros colegas da mesma sala.

O envolvimento do(a) meu (minha) filho(a) consistirá em formar par com um outro colega, denominado de tutor, cujo objetivo será orientá-lo nas atividades e acompanhá-lo nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática sempre sob a observação da pesquisadora e condução de seus professores dessas disciplinas, também participantes do estudo. O objetivo será promover uma melhor participação dele nas atividades propostas em sala de aula. A pesquisadora me informou que estará sempre atenta a condução dessas atividades de modo a avaliar o desenvolvimento da mesma e também para evitar qualquer tipo de problema ou constrangimento que possa vir ocorrer.

Permito que o(a) meu (minha) filho(a) seja observado(a) de maneira sistematizada durante as aulas de Língua Portuguesa e Matemática e que também participe de duas entrevistas com a pesquisadora sobre a realização do estudo. Concordo que os dados observados sejam registrados por um roteiro de observação elaborado pela pesquisadora, sendo este aplicado nos períodos de observação das aulas para uso exclusivamente acadêmico-científico.

Fui informado(a) também de que a participação de meu(minha) filho(a) será voluntária, estando meu(minha) filho(a) à vontade para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A minha recusa em permitir que o(a) meu(minha) filho(a) participe da pesquisa ou a recusa do(a) meu(minha) filho(a) em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos no relacionamento meu e/ou do(a) meu(minha) filho(a) com o pesquisador ou com a instituição escolar.

Fui informado(a) dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa, tais como constrangimento, timidez e insegurança com a presença tanto do tutor dando orientações quanto do pesquisador durante as observações, contudo, ao menor sinal desses riscos, a pesquisa será interrompida e poderei reavaliar em conjunto com o meu filho(a) a continuidade de sua participação na pesquisa.

Estou ciente e concordo que a pesquisadora realize registros em filmagens e fotos durante as sessões de observação. Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade e do meu(minha) filho(a) não seja revelada. Os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Fui informado(a) e estou ciente que não haverá gasto ou ganho financeiro para meu(minha) filho(a), uma vez que a presente pesquisa está vinculada à escola em que meu meu(minha) filho(a) está regulamente matriculado e frequentando as aulas. E que devo ser ressarcido(a) de qualquer despesa que venha a ocorrer ou ainda indenizado por qualquer dano sofrido com sua realização.

Estou ciente de que deverei receber uma via deste termo, no qual consta o nome e o telefone do pesquisador e da orientadora para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre o meu(minha) filho(a). Fui informado(a) de que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu(minha) filho(a), na pesquisa e concordo que ele(a) participe. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

XXXX, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Orientadora
Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço
Tel.: (16) 99108 9008

Pesquisadora
Kéren-Hapuque Cabral de Marins
Tel.: (16) 99707 8401

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA O RESPONSÁVEL DO ALUNO TUTOR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

RESPONSÁVEL DO ALUNO TUTOR

Eu, _____, responsável pelo(a) menor _____, estou ciente que meu(minha) filho(a) foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada TUTORIA POR PARES E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA.

Fui informado(a) de que esta pesquisa tem como objetivo geral elaborar, implementar e avaliar um programa de tutoria por pares, voltada à Deficiência Intelectual (DI), num contexto de sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola da rede estadual de ensino do interior do estado de São Paulo e, como objetivos específicos, analisar a influência desse programa na participação do aluno com DI.

O envolvimento do(a) meu(minha) filho(a) consistirá em formar par com um outro colega, denominado de tutorado. O objetivo será orientá-lo e acompanhá-lo nas atividades, utilizando seus conhecimentos acadêmicos, buscando sempre o sucesso do aluno que será tutorado, incitando-o a cooperação e estabelecendo um relacionamento de cordialidade e empatia. Ele(a) atuará nesse papel em conjunto com outros dois colegas de sua sala.

Essas sessões de tutoria serão realizadas nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, sempre sob a observação da pesquisadora, e meu(minha) filho(a) será orientado sobre como atuar nesse papel de tutor em encontros breves com a pesquisadora, pactuados entre eles e a coordenação pedagógica da escola, de modo a não prejudicá-lo no acompanhamento das demais atividades escolares. A pesquisadora me informou que estará sempre atenta à condução dessas atividades, de modo a avaliar o desenvolvimento da mesma e também para evitar qualquer tipo de problema que possa ocorrer.

Permito que o(a) meu(minha) filho(a) seja observado(a) de maneira sistematizada durante as aulas de Língua Portuguesa e Matemática e que também participe de duas entrevistas com a pesquisadora sobre a realização do estudo. Concordo que os dados observados sejam registrados por um roteiro de observação elaborado pela pesquisadora, sendo este aplicado nos períodos de observação das aulas para uso exclusivamente acadêmico-científico.

Fui informado(a) também de que a participação de meu(minha) filho(a) será voluntária, estando meu(minha) filho(a) à vontade para interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento ou qualquer situação, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A minha recusa em permitir que o(a) meu(minha) filho(a) participe da pesquisa ou a recusa do(a) meu(minha) filho(a) em participar da pesquisa não envolverá prejuízos ou comprometimentos no relacionamento meu e/ou do(a) meu(minha) filho(a) com o pesquisador ou com a instituição responsável.

Fui informado(a) dos possíveis riscos envolvidos na pesquisa, tais como constrangimento, timidez ou insegurança com a possível recusa do tutorado em realizar as atividades solicitadas ou ainda quanto à presença da pesquisadora durante as observações. Além disso, durante o treino para ser tutor, ele poderá se sentir desconfortável com essas orientações. Contudo, ao menor sinal desses riscos, a pesquisa será imediatamente interrompida e poderei reavaliar, em conjunto com o meu filho(a), a continuidade de sua participação na pesquisa.

Foi esclarecido de que os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa envolvem a oportunidade de uma participação mais efetiva nas atividades propostas em sala de aula, utilizando a tutoria por pares como uma estratégia de ensino que favorece de forma positiva o processo de ensino e aprendizagem, visando a uma participação mais ativa na sala de aula.

Será alertado(a) que a qualquer momento a pesquisadora estará disponível para dialogar, seja por dúvidas, insatisfação, sugestões, dentre outras questões. Destaca-se que o tutor tem total liberdade de não querer auxiliar o seu colega tutorado em alguma atividade específica, ou até mesmo de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Estou ciente e concordo que a pesquisadora realize filmagens e fotos durante as sessões de observação. Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio desta pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que a minha identidade e do meu(minha) filho(a) não seja revelada. Os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizadas siglas ou nomes fictícios.

Fui informado(a) e estou ciente de que não haverá gasto ou ganho financeiro para meu(minha) filho(a), uma vez que a presente pesquisa está vinculada à escola em que meu meu(minha) filho(a) está regularmente matriculado e frequentando as aulas. E que devo ser ressarcido(a) de qualquer despesa que venha a ocorrer ou ainda indenizado por qualquer dano sofrido com sua realização.

Estou ciente de que deverei receber uma via deste termo, no qual deverá constar o nome e o telefone da pesquisadora e de sua orientadora para que eu possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre o meu(minha) filho(a). Fui informado(a) de que poderei solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu(minha) filho(a), na pesquisa e concordo que ele(a) participe. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

XXXX, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Orientadora
Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço
Tel.: (16) 99108 9008

Pesquisadora
Kéren-Hapuque Cabral de Marins
Tel.: (16) 99707 840

**APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
PARA O ALUNO TUTORADO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - TUTORADO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa TUTORIA POR PARES E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA por estar matriculado na escola onde a pesquisa acontecerá e será tutorado por alguns colegas da sua sala, os tutores. O que isso significa? Vocês formarão duplas para trabalhar juntos nas atividades propostas pelos professores nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Eles irão colaborar com você na realização dessas atividades. Além disso, eu farei duas conversas com você no início e ao final do estudo para saber sua opinião de como foi. E também estarei presente em sua sala alguns dias da semana observando as aulas.

Seus pais ou responsáveis sabem que iremos fazer essa pesquisa e todos os procedimentos pelos quais você irá passar, como as entrevistas, as observações e as sessões na sala de aula e concordaram que você participe. Esclareço que você não precisa fazer parte da pesquisa, não é obrigado, mesmo que seus pais tenham concordado e isso não trará nenhum prejuízo em nossa relação, ou até mesmo na sua escola.

E durante as aulas, quando seu colega estiver ajudando-o nas atividades, em alguns momentos você poderá se sentir incomodado ou constrangido. E se isso ocorrer, iremos conversar e decidir juntos se continuaremos ou não a pesquisa.

Eu irei fazer anotações do que observar em suas aulas, além de algumas fotos e filmagens se você concordar. Essas informações serão apresentadas em eventos e publicações científicas, mas o seu nome ou identificação não será em nenhum momento informado. Seus pais foram informados que não receberão dinheiro ou qualquer outro recurso por participar dessa pesquisa.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho, na pesquisa e concordo que ele(a) participe. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

XXXX, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Orientadora

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço

Tel.: (16) 99108 9008

Pesquisadora

Kéren-Hapuque Cabral de Marins

Tel.: (16) 99707 8401

**APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
PARA O ALUNO TUTOR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

ALUNO TUTOR

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa TUTORIA POR PARES E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA.

Nesse período inicial de pesquisa, observei algumas aulas na sua turma, sem participar delas, e, após essas observações e em consultas feitas aos professores, decidiu-se que você está apto a participar como tutor por apresentar critérios de inclusão como: empatia, facilidade de interação com os colegas e professores, assiduidade às aulas, destaque nas habilidades acadêmicas, participação efetiva nas atividades da sala de aula, responsabilidade e expressou interesse em participar do programa, quando questionado por mim, após rápida explicação do programa.

Para tanto, você receberá um treinamento realizado pela pesquisadora, momento em que você receberá orientações importantes sobre como ajudar seu colega tutorado. Se você aceitar, poderá participar desse treinamento e se tornar tutor. O objetivo será orientá-lo como agir nos momentos em que estiver realizando as atividades, buscando sempre o sucesso tanto do aluno tutorado, incitando-o à cooperação e estabelecendo um relacionamento de cordialidade e empatia quanto o seu, visto que esta estratégia é benéfica para você também, pois você terá que organizar as suas próprias ideias para poder transmiti-las de maneira inteligível ao aluno tutorado, levando-o a desenvolver estratégias de organização e competências sociais e, ao procurar transmitir as informações do professor para o tutorado, acabará repetindo o conteúdo mais de uma vez, fortalecendo seu aprendizado. O horário desse treinamento será combinado junto com você, os professores e seus responsáveis.

Você poderá ser exposto a riscos, como se sentir um pouco incomodado com a minha presença, pois não sou o seu professor e poderá também se sentir cansado por estar desempenhando novas atividades, mas, se desejar falar qualquer coisa comigo ou me fazer qualquer pergunta durante as aulas, fique à vontade, que tomarei medidas que amenizem ou sanem a situação, sendo que seu(a) professor(a) estará sempre presente.

Você pode escolher se quer participar ou não, pois mesmo que concorde inicialmente, pode desistir a qualquer momento, sendo que você não terá nenhum prejuízo em nossa relação, ou até mesmo na sua escola.

Seus pais ou responsáveis sabem que iremos fazer essa pesquisa e todos os procedimentos pelos quais irá passar, como o treinamento e as sessões na sala de aula e concordaram que você participe. Esclareço que você não precisa fazer parte da pesquisa, não é obrigado, mesmo que seus pais tenham concordado.

O acompanhamento da pesquisa será feito por mim, a partir de observação sistematizada, todas as vezes que vocês estiverem trabalhando juntos. Também serão realizadas filmagens e fotos para registrar melhor os momentos de atividade em conjunto. Todos estes instrumentos servirão para ilustrar como acontecem nas aulas, as atividades que vocês estarão realizando e servirão para ajudar a analisar os dados.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados apenas em eventos e publicações científicas, independentemente dos resultados finais, mas o seu nome não será em nenhum momento informado. Seus pais foram informados de que não receberão dinheiro ou qualquer outro recurso por participar dessa pesquisa.

Desde já agradeço a sua colaboração.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu(minha) filho(a), na pesquisa e concordo que ele(a) participe. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110.

XXXX, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Orientadora

Profa. Dra. Gerusa Ferreira Lourenço

Tel.: (16) 99108 9008

Pesquisadora

Kéren-Hapuque Cabral de Marins

Tel.: (16) 99707 8401

**APÊNDICE F – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO INICIAL, SISTEMÁTICA,
ESTRUTURADA E NÃO PARTICIPANTE**

ETAPA I – ELABORAÇÃO DO PROGRAMA

1. OBSERVAÇÃO INICIAL, SISTEMÁTICA, ESTRUTURADA E NÃO PARTICIPANTE

DISCIPLINA: _____	
OBSERVAÇÃO NÚMERO: _____	DATA: _____

ATIVIDADE PROPOSTA PELO PROFESSOR:

1. DESCRIÇÃO DA PARTICIPAÇÃO:

a) ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (Realizou ou não a atividade? Por quê? Como? Tentou solucionar dúvidas? Participou de alguma forma da aula? Mostrou-se interessado? Pediu ajuda? A quem? Em que lugar senta na sala de aula? Manteve contato com algum colega?)

b) ALUNOS DA CLASSE (Quem realizou toda a atividade solicitada? Quem mais participou com perguntas? Quem mostrou maior interesse em completar o que foi proposto? Quem demonstrou não ter dificuldade? Quem procurou ajudar o aluno com Deficiência Intelectual?)

2. PROFESSOR (Como a atividade foi apresentada à classe? Como foram os comandos para a realização da atividade? Como ele solucionou a dúvida dos alunos? Como ajudou o aluno com Deficiência Intelectual? Como se relaciona com os alunos? Como se relaciona com o aluno com Deficiência Intelectual?)

APÊNDICE G - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO CONTÍNUA, SISTEMÁTICA, ESTRUTURADA E NÃO PARTICIPANTE DA DÍADE TUTOR/TUTORADO

ETAPA II – IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA

1. OBSERVAÇÃO CONTÍNUA, SISTEMÁTICA, ESTRUTURADA E NÃO PARTICIPANTE DA DÍADE TUTOR/TUTORADO NO MOMENTO EM QUE ESTIVEREM TRABALHANDO EM SALA DE AULA

DÍADE: _____ DISCIPLINA: _____ OBSERVAÇÃO NÚMERO: _____ DATA: _____

a) DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE PROPOSTA PELO PROFESSOR (como propôs a atividade; que comandos ofereceu à sala?)

b) DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO DO TUTORADO (entendeu a atividade proposta pelo professor; entendeu a explicação dada pelo tutor; como reagiu à interferência do tutor na realização da atividade; procurou realizar sozinho após a explicação dada pelo tutor; pediu ajuda constantemente; sentiu-se estimulado; sentiu-se desanimado; houve aceitação das comandas dadas pelo tutor?)

c) DESCRIÇÃO DO COMPORTAMENTO DO TUTOR (Congruência cognitiva; congruência social; como utilizou os conhecimentos acadêmicos; buscou o sucesso do tutorado; como incitou o tutorado a realizar a atividade; vocabulário usado para dar dicas/incentivos; houve empatia com a dificuldade do tutorado; deu feedback positivo; não conseguiu ajudar; que dificuldades enfrentou durante a tentativa de explicação da atividade; apresentou desânimo)

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA PARA O TUTORADO

ETAPA I – ELABORAÇÃO DO PROGRAMA

ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA

TUTORADO

1. Você lembra há quanto tempo você chegou nesta escola?
2. O que você mais gosta de fazer quando está na escola?
3. O que você menos gosta de fazer quando está na escola?
4. Conte como são os seus professores.
5. Conte como são seus colegas da sala.
6. Você saberia dizer qual atividade você mais gosta de fazer na sala de aula? Por quê?
7. Você saberia dizer qual atividade você menos gosta de fazer na sala de aula? Por quê?
8. O que você acha mais fácil fazer quando está na escola? Por quê?
9. O que você acha mais difícil fazer quando está na escola? Por quê?
10. Tem alguma coisa que você gostaria que fosse diferente?
11. Você entendeu o que a pesquisadora explicou sobre sua participação nesta pesquisa?
 - a) Se entendeu, explique com suas palavras como se dará essa participação.
 - b) Se não entendeu, o que gostaria que ficasse melhor esclarecido e por quê?
12. O que você achou da ideia de alguns colegas da sua sala poderem ajudá-lo a realizar as atividades na sala de aula?
13. Você está animado para participar dessa pesquisa? Por quê?

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA PARA O TUTOR

ETAPA I – ELABORAÇÃO DO PROGRAMA

ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA

TUTOR

1. Você foi escolhido para participar da pesquisa como aluno tutor. Pelo que a pesquisadora lhe explicou rapidamente, você entendeu:
 - a) O que é a estratégia tutoria por pares?
 - b) E o papel de tutor? Você entendeu quais serão suas atividades para com o aluno que você irá tutorar?
2. O que você sentiu ao ser convidado para ser tutor?
3. Quais suas expectativas com relação a esta pesquisa?
4. Como é seu relacionamento com o aluno que você irá tutorar?
5. Como você vê a participação dele na sala?
6. Você irá participar de um treinamento para ser tutor. O que você espera aprender?
7. Você acredita que a sua participação poderá auxiliar o seu colega de que forma?

APÊNDICE J - ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

ETAPA I – ELABORAÇÃO DO PROGRAMA

ENTREVISTA INICIAL SEMIESTRUTURADA

PROFESSORES PARTICIPANTES: LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

1. A pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa a você, explicando os objetivos e justificando a importância do uso da estratégia tutoria por pares na sala de aula. Você já tinha ouvido falar nessa estratégia?
 - a) Se ouviu, acredita que uma investigação sobre seu uso para atender à diversidade nas suas aulas será importante? Por quê?
 - b) Se nunca ouviu, pelo que foi exposto, acredita que uma investigação sobre seu uso na sala de aula será importante tanto para os alunos quanto para sua prática diária?
2. Como se sente tendo sido escolhido para participar da pesquisa?
 - a) De alguma forma, essa situação lhe incomodará na rotina das suas aulas? Por quê?
 - b) Se não te incomodará, quais suas expectativas?
3. De que maneira você acha que a tutoria por pares poderá influenciar (positiva ou negativamente) nas suas aulas?
4. Com relação ao aluno com diagnóstico de Deficiência Intelectual que está na sua sala, como você observa sua participação nas aulas?
5. Você percebe se esse aluno procura realizar alguma atividade referente a algum conteúdo que você ensinou?
6. Você percebe se ele se mostra interessado em aprender ou participar das atividades propostas?
 - a) Se sim, como ele age?
 - b) Se não, como ele permanece enquanto os demais estão fazendo o que foi proposto?

APÊNDICE K - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL SEMIESTRUTURADA PARA O TUTORADO

ETAPA III – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

ENTREVISTA FINAL SEMIESTRUTURADA

TUTORADO

1. Como foi ser um tutorado?
2. Pela experiência que você viveu, acha que foi possível melhorar sua participação nas atividades com o apoio dos seus colegas tutores?
3. Receber a ajuda de um colega fez diferença na sua vida diária na escola?
4. Gostaria de continuar recebendo esse incentivo após o término da pesquisa?
5. O que mais gostou em ser tutorado?
6. O que menos gostou em ser tutorado?
7. O que acha que não deu certo?

APÊNDICE L - ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL SEMIESTRUTURADA PARA O TUTOR

ETAPA III – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

ENTREVISTA FINAL SEMIESTRUTURADA

TUTOR

1. Como foi ser um tutor?
2. Pela experiência que você viveu, o que acha da frase “é ensinando que se aprende”?
3. Como você se sentiu atuando como um “professor”?
4. Você acredita que sua atuação colaborou para que o seu colega participasse melhor das atividades propostas pelos professores?
 - a) Se isso ocorreu, como você se sente tendo colaborado para que isto ocorresse?
 - b) Se não ocorreu, o que acha que pode ser melhorado?
5. Você sentiu se sua interação com o seu colega tutorado foi evoluindo ao longo das sessões?
6. O tempo das sessões foi o suficiente para incentivar seu colega?
7. Teve algum momento que você sentiu que sua participação não fez nenhuma diferença? Por quê?
8. Você poderia citar alguns momentos em que sua participação fez toda a diferença para o seu colega tutorado?
9. Gostaria de continuar sendo tutor mesmo após o término da pesquisa? Por quê?
10. O que mais gostou em ser tutor?
11. O que menos gostou em ser tutor?

APÊNDICE M – ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES

ETAPA III – AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

ENTREVISTA FINAL SEMIESTRUTURADA

PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

1. A estratégia de tutoria por pares motivou os alunos para as atividades propostas, tanto os tutores como o tutorado?
2. O programa permitiu que o aluno com DI participasse das atividades propostas?
3. Os momentos da tutoria foram importantes para o aluno com DI em que sentido?
4. Que diferença(s) na participação você observou no aluno tutorado? Ou, se não houve diferenças, porque acha que elas não ocorreram?
5. O tempo das sessões foi o suficiente?
6. Continuará usando esta estratégia em suas aulas ou ela serviu apenas para colaborar com a pesquisa?
7. Gostaria de acrescentar algo que contribuísse para os dados da pesquisa?

APÊNDICE N - APOSTILA PARA O TREINAMENTO DOS TUTORES

TUTORIA POR PARES: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA

TREINAMENTO DOS TUTORES

P A R A B É N S!!!!!!

AGORA VOCÊ É UM TUTOR!!!!



DEFINIÇÕES

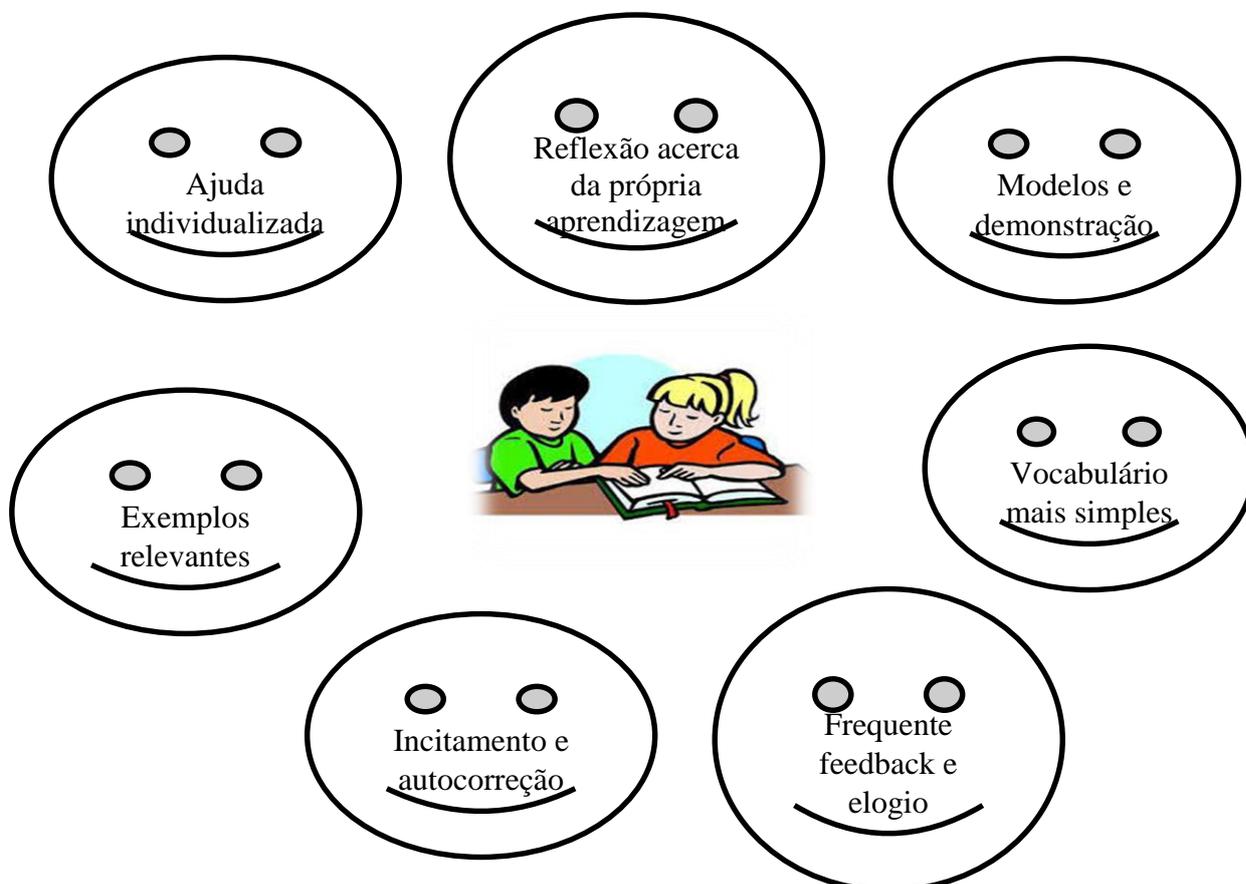
Estratégia instrucional em que dois alunos trabalham juntos em uma atividade acadêmica, com um aluno fornecendo *assistência, instrução e feedback* para o outro.

Há uma tutoria a partir do momento em que um aluno ajuda, acompanha, cuida de um indivíduo ou de um grupo de pessoas.

RAZÕES FUNDAMENTAIS DA TUTORIA POR PARES

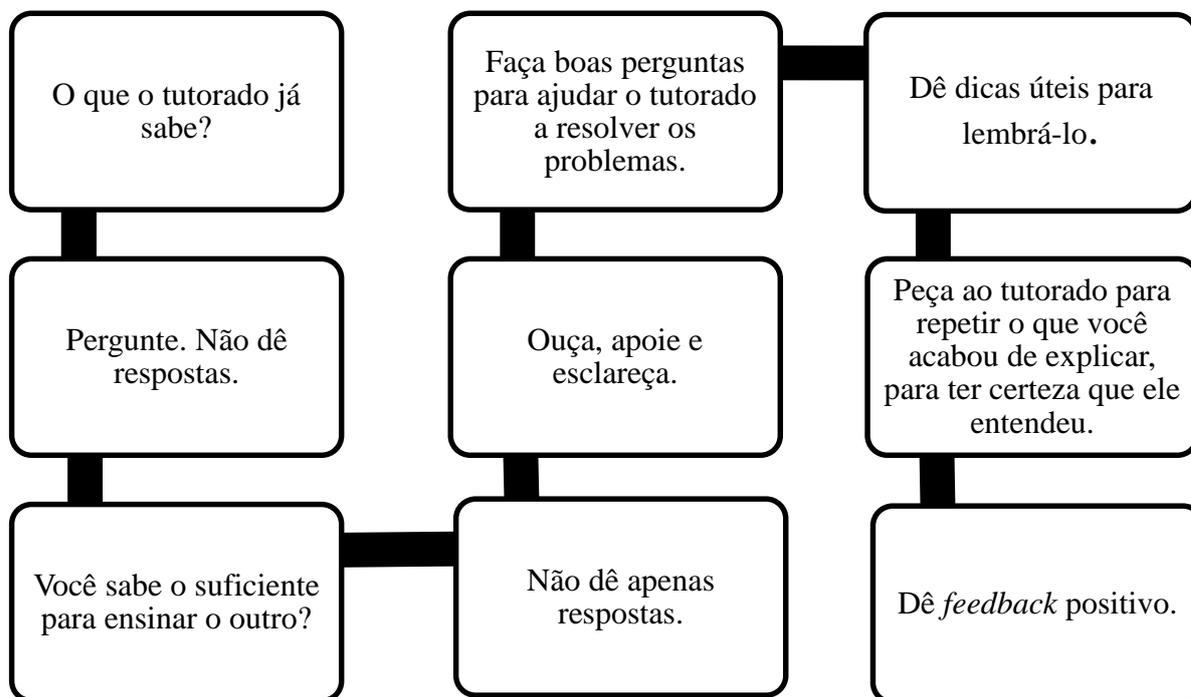
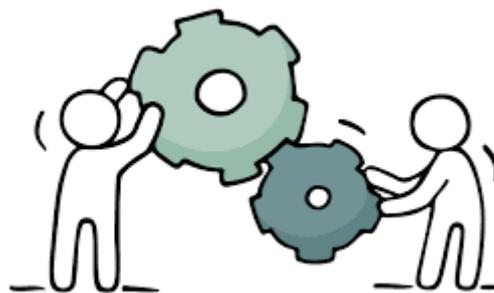


ASPECTOS POSITIVOS DO PAPEL DO TUTOR



AÇÃO DOS TUTORES

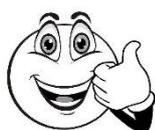
- DEMONSTRAR SUA PRÓPRIA APRENDIZAGEM
- ESTAR PREPARADO PARA RESPONDER ÀS SEGUINTE PERGUNTAS:



O TUTOR PRECISA SER



BONDOSO



RESPEITOSO

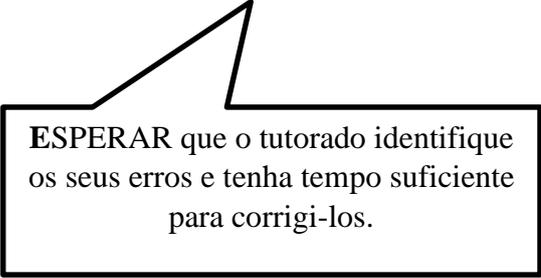


PACIENTE

O QUE FAZER NO MOMENTO DA TUTORIA

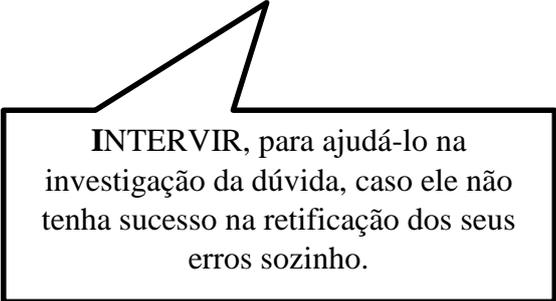
UTILIZAR O MÉTODO EIE (PPP)

ESPERAR (Pause)



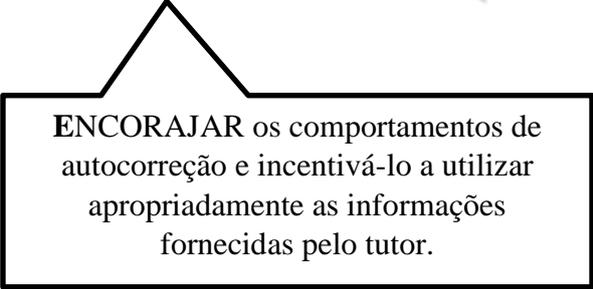
ESPERAR que o tutorado identifique os seus erros e tenha tempo suficiente para corrigi-los.

INTERVIR (Prompt)



INTERVIR, para ajudá-lo na investigação da dúvida, caso ele não tenha sucesso na retificação dos seus erros sozinho.

ENCORAJAR (Praise)



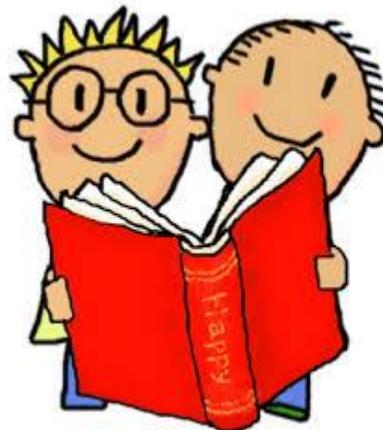
ENCORAJAR os comportamentos de autocorreção e incentivá-lo a utilizar apropriadamente as informações fornecidas pelo tutor.

COMPONENTES DO PROCESSO TUTORIAL

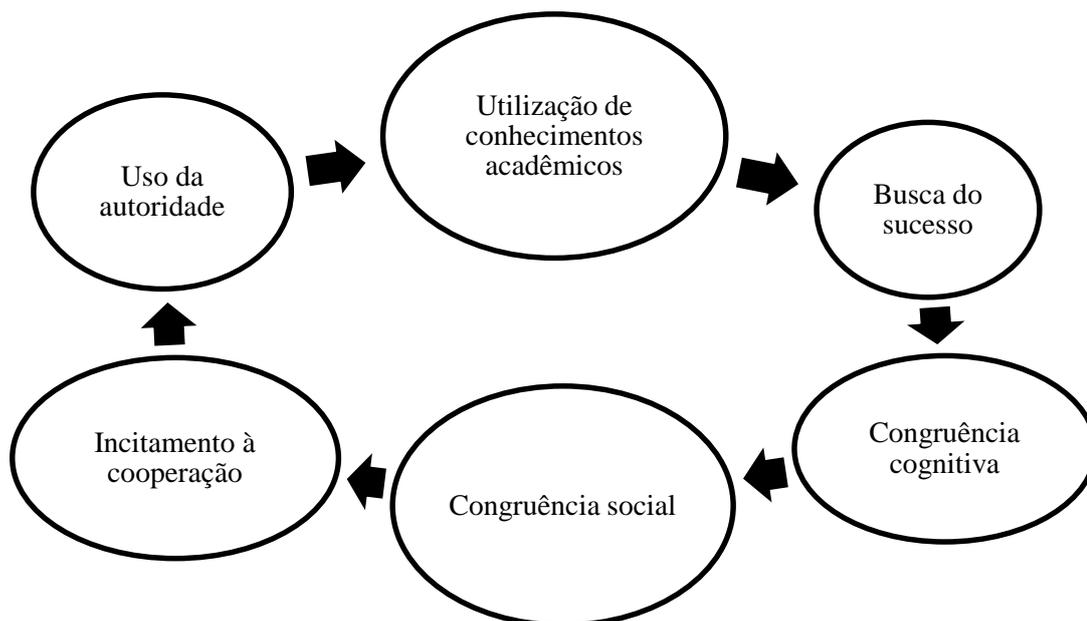


CARACTERÍSTICAS DO PERFIL DE UM TUTOR

- *Acolher e contribuir para que todas as potencialidades do tutorando sejam despertas e estimuladas;*
- *Colaborar para melhorar a autoestima do tutorado;*
- *Incentivar seu desempenho social e acadêmico;*
- *Essência da missão do tutor e do processo de tutoria: desenvolvimento do tutorado;*
- *O comprometimento do tutor deve ser com o outro.*



TIPOS DE COMPORTAMENTO NO TUTOR



QUALIDADES QUE UM TUTOR PRECISA TER:

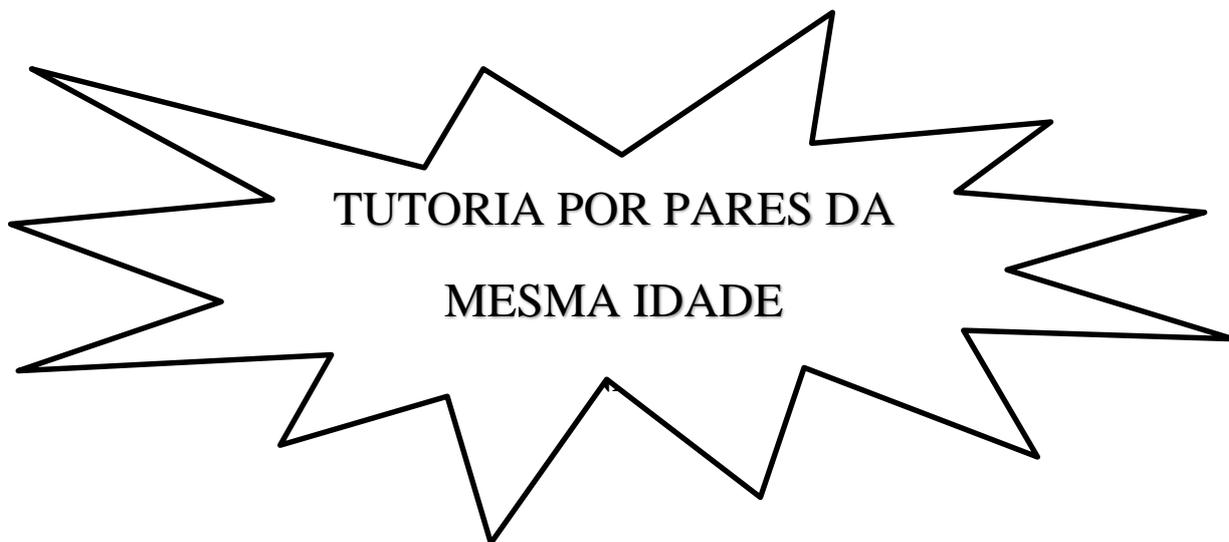
QUALIDADES HUMANAS: Empatia, maturidade intelectual-volitiva, afetividade, sociabilidade, responsabilidade e a capacidade de aceitação.



QUALIDADES CIENTÍFICAS: o saber: conhecimento da maneira de ser do aluno, conhecimento dos elementos pedagógicos para conhecer e ajudar o aluno.

QUALIDADES TÉCNICAS: o saber fazer, trabalhar com eficácia.

MODELO DE TUTORIA POR PARES QUE SERÁ UTILIZADO



APÊNDICE O – CARTÃO COM DICAS PARA AS SESSÕES DE TUTORIA

CARTÃO ENTREGUE NO SEGUNDO DIA DE TREINO DOS TUTORES

DICAS PARA SER UM BOM TUTOR

1. Utilize o método EIE: esperar, intervir e encorajar.
2. Preste atenção no tutorado.
3. Não dê a resposta. Se uma explicação não resolver, experimente de outra maneira.
5. Se não conseguir explicar, peça ajuda ao professor.
6. Após sua explicação, peça ao tutorado para explicar novamente para perceber se ele compreendeu.
7. Pergunte ao tutorado se ainda tem dúvidas.



ELOGIOS E INCENTIVOS AO TUTORADO



Continue concentrado!



Bom trabalho! Continue assim!



Use outra estratégia!



Parabéns! Continue prestando atenção!

APÊNDICE P – APOSTILA PARA A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

TUTORIA POR PARES E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA

CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES

❖ Para início de conversa:

Vamos falar sobre AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS.

- O agrupamento produtivo está a serviço da heterogeneidade da sala de aula – da diversidade da esfera cognitiva das crianças.
- Os alunos aprendem na interação com os colegas.
- O professor deve fazer agrupamentos de maneira planejada, intencional e criteriosa.
- Para ser efetivo no planejamento desse trabalho, o docente deve:
- Conhecer seus alunos;
 - Conhecer as características pessoais das crianças (o relacionamento do grupo precisa ser positivo);
 - Ter clareza do objetivo da atividade que será proposta à dupla (precisa ser desafiadora);
- Intervir nas duplas quando necessário (significa lançar perguntas à dupla para que possam refletir e colocar em jogo tudo o que sabem para resolver o problema).

1. Conhecendo algumas definições de tutoria:

- ✓ “Estratégia flexível, mediada por pares, que envolve estudantes que atuam como tutores e tutorados acadêmicos. Normalmente, um aluno com desempenho “mais alto é emparelhado com um aluno com desempenho inferior para revisar conceitos acadêmicos ou comportamentais críticos” (HOOT, WALKER E SAHNI, 2012).
- ✓ “Estratégia instrucional” em que dois alunos trabalham juntos em uma atividade acadêmica, com um aluno fornecendo “assistência, instrução e feedback para o outro” (GREENWOOD, 1997).

✓ “Uma série de práticas e estratégias que colocam os pares executando o papel de professores em uma relação tipo face-a-face, para fornecer instrução, prática e esclarecimento de conceitos” (UTLEY, MORTWEET e GREENWOOD, 1997).

✓ “Um sistema de ensino constituído por uma díade, na qual um dos membros ensina o outro dentro de um contexto planejado exteriormente” (ELERO e FERNAÁNDEZ, 1995).

✓ “É uma estratégia geradora de um clima de motivação criado pela reciprocidade de papéis entre os alunos nas tarefas de aprendizagem” (TOPPING, 2000).

2. Objetivos da Pesquisa:

a) Objetivo Geral:

- Elaborar, implementar e avaliar um programa de tutoria de pares, voltada à Deficiência Intelectual (DI), num contexto de sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Finais.

b) Objetivo Específico:

- Analisar a influência de um programa de tutoria de pares na participação de um aluno com DI.

3. Vantagens de se trabalhar com a Tutoria por Pares:

- Em determinadas circunstâncias, a mediação de um igual pode chegar a ser mais efetiva que a de um adulto, pois o aluno tutor tem mais facilidade para fazer uso do vocabulário e dos exemplos apropriados para a idade, é um aprendiz recente do material, está familiarizado com as potenciais frustrações e problemas do novo aprendiz e tende a ser mais direto na solução de dúvidas que os adultos (GOOD e BROPHY, 1997).

- Em determinadas condições, os alunos podem ser melhores mediadores que os adultos, ao ter maior facilidade para a representação dos objetivos e da ajuda mútua (GÓMEZ, 1998).

- A mediação do professor é feita para o conjunto dos alunos da turma, enquanto que a do igual pode ser feita um a um (GREENWOOD; CARTA; KAMPS, 1990).

4. Componentes no processo tutorial:

- 1) *Participação*: representa a atividade do tutorando;
- 2) *Orientação*: refere-se à tarefa do tutor. Como é que elas evoluem ou deveriam evoluir no decorrer da interação de tutela? Quando o tutorando começa a investir na tarefa, toma cada vez mais iniciativas e o tutor intervém cada vez menos, abrandando a sua ação.

5. Características do perfil de um tutor:

- [...] alguém capaz de potenciar o projeto e sentido de vida *daquela que acolhe, contribuindo para que todas as suas potencialidades sejam despertas e estimuladas*. O desenvolvimento da pessoa é a essência da missão do tutor e do processo de tutoria. O conceito de tutoria inclui uma dimensão de processo, de cuidado, de *comprometimento com o outro*, para que este se assuma como construtor principal do seu sentido de vida. (AZEVEDO; NASCIMENTO, 2007– grifo nosso).

- O papel desempenhado pelo tutor parece ser particularmente benéfico para melhorar a autoestima de alunos com baixo desempenho social e acadêmico, além de a mesma apresentar baixo custo e ser de fácil utilização (FULK e KING, 2001).

- Tipos de comportamento no tutor:

- 1) Utilização de conhecimentos acadêmicos;
- 2) Uso da autoridade;
- 3) Busca do sucesso;
- 4) Incitamento à cooperação;
- 4) Congruência social (privilegia as relações informais, interação, empatia): denota, ainda em relação aos tutores, a capacidade de estes se exprimirem na linguagem dos estudantes, de utilizarem noções ou conceitos que lhes são familiares e de se exprimirem em termos compreensíveis para eles (MOUST, 1993).
- 5) Congruência cognitiva (capacidade de exprimir-se em termos compreensíveis aos tutorados: constitui uma qualidade essencial pois assinala o grau de sensibilidade do tutor em relação aos problemas sentidos pelo seu tutorando, que o leva a colocar-lhe questões, a solicitar-lhe esclarecimentos ou a fornecer-lhe explicações (BAUDRIT, 2009).

- A tutoria por pares é uma estratégia eficaz na sala de aula quando o tutor compreende o seu papel em ajudar um colega e organiza este processo para que o aluno tutorado evolua na aprendizagem.

Três distinções das qualidades que um tutor precisa ter:

1. As qualidades humanas - o ser do tutor:
 - a) Empatia, maturidade intelectual-volitiva (que resulta da vontade; determinado pela vontade ou causado por ela).
 - b) Afetiva, a sociabilidade, a responsabilidade e a capacidade de aceitação.
 2. As qualidades científicas - o saber: conhecimento da maneira de ser do aluno, conhecimento dos elementos pedagógicos para conhecer e ajudar o aluno.
 3. As qualidades técnicas - o saber fazer: trabalhar com eficácia em equipe, participando de projetos e programas definidos em comum acordo para a formação dos alunos.
- f) Benefícios para o tutorado e tutor:

Tutorado:

- Ajuda personalizada e permanente.
- Melhoras acadêmicas. O trabalho com um tutor que oferece uma ajuda pessoal e permanente comporta um aumento do tempo de estudos e de trabalho, uma maior motivação fruto do compromisso com o colega, que pode se concretizar em aspectos como a pontualidade ou a frequência às aulas.
- Ajuste psicológico. O trabalho com um igual pode facilitar a diminuição da ansiedade, da pressão e do estresse, pois o aluno estuda em um clima de maior confiança, no qual é perfeitamente possível expressar dúvidas, que são atendidas de imediato.
- Há um alto grau de bem-estar entre os tutorados, pela ajuda recebida de seus tutores. Uma ajuda que é quantitativamente forte (está à disposição exclusiva do tutorado durante toda hora) e qualitativamente (ajusta-se ou é personalizada ao tutorado e, se acontece em um contexto progressivo de confiança, facilita o acesso à mesma).

Tutor:

- Aumento do envolvimento, do senso de responsabilidade e da autoestima. O tutor sente que a aprendizagem de seu colega depende da ajuda que ele lhe proporciona e isso o faz envolver-se afetivamente na qualidade da relação, da qual, pelo papel que desempenha, é o máximo responsável. Os resultados positivos que seu colega tutorado vai obtendo podem ajudá-lo a melhorar a autoestima, ao se sentir responsável por tais melhorias.

- Maior controle do conteúdo, da tarefa e melhor organização dos conhecimentos próprios para poder ensiná-los. A preparação, a explicação e o monitoramento do processo de aprendizagem do tutorado oferecem ao tutor uma oportunidade excelente de maior domínio ou aprofundamento dos conteúdos.
- Consciência de lacunas e incorreções próprias e detecção e correção das do outro. Frente às necessidades de ensino que o tutorado apresenta, o tutor percebe as carências que tem e, ao mesmo tempo, aprende a detectar as do tutorado.
- Melhora das habilidades psicossociais e de interação. As atuações que se desprendem do papel de tutor exigem a aprendizagem e o uso de habilidades sociais comunicativas (como, por exemplo, prestar atenção ou se expressar com clareza) e de ajuda (como dar tempo para pensar ou formular perguntas).

6. Atuação e atitude docentes

- A gestão de aula sob os princípios da tutoria provoca uma mudança no papel do docente, pois permite que os alunos participem do aprendizado de seus pares. A tutoria surge com a intenção de dotar os professores com mais uma estratégia para enfrentar a diversidade dos alunos e mostrar que, na aula, não se encontram sozinhos para executar seu trabalho educativo. Os alunos podem tornar-se aliados. Todos eles têm capacidade para ajudar seus colegas a aprender.

- O papel do professor vê-se complementado com a possibilidade de supervisionar, em especial a atuação dos tutores, e de fazer as observações oportunas para uma avaliação contínua.

- Os professores aprendem a mobilizar a capacidade mediadora que os alunos têm, a organizar a aula como uma comunidade de aprendizes em que o importante não é só a ajuda direta que o professor pode oferecer aos alunos, mas a ajuda que os alunos se prestam entre eles sob o planejamento e a supervisão do professor.

7. Modelos de tutoria por pares e qual será adotado no programa:

Hoot, Walker e Sahni (2012) citam os 5 modelos de tutoria de pares mais frequentemente usados:

1. Tutoria por pares da classe toda (Classwide Peer Tutoring - CWPT)

Envolve dividir a turma inteira em grupos de dois a cinco alunos com diferentes níveis de habilidade e os alunos atuam como tutores, tutorados ou ambos; a turma inteira participa de atividades estruturadas de tutoria de pares, duas ou mais vezes por semana, durante aproximadamente 30 minutos; os pares ou grupos de alunos podem mudar semanalmente ou quinzenalmente; os pares de estudantes são fluidos e podem basear-se em níveis de desempenho ou compatibilidade de alunos e os alunos também podem ser agrupados para promover desenvolvimento social ou oportunidades para trabalhar com alunos em variedade de contextos.

2. Tutoria por pares entre idades (Cross-age Peer Tutoring – CAPT)

Alunos mais velhos são dispostos em pares com alunos mais jovens para ensinar ou rever uma habilidade; as posições de tutor e tutorado não mudam; o aluno mais velho serve como tutor e o aluno mais novo é o tutorado; o aluno mais velho e o mais novo podem ter níveis de habilidade semelhantes ou diferentes, com o relacionamento sendo de interação cooperativa ou especialista; os tutores servem para modelar o comportamento apropriado, fazer perguntas e incentivar melhores hábitos de estudo. Esse arranjo é benéfico para alunos com deficiências, pois eles podem servir como tutores para os alunos mais jovens.

3. Estratégias de Aprendizagem Assistida por Pares (Peer Assisted Learning Strategies - PALS)

Uma versão do modelo CWPT envolve um professor que dispõe os estudantes em pares que precisam de instrução adicional ou ajuda com um colega que pode ajudar; os grupos são flexíveis e mudam frequentemente através de uma variedade de habilidades nas áreas temáticas; cartões de sugestões, pequenos pedaços de cartolina sobre os quais é impressa uma lista de etapas de tutoria, podem ser fornecidos para ajudar os alunos a lembrar os passos da PALS; todos os alunos têm a oportunidade de atuar como tutor ou tutorado em momentos diferentes; os alunos normalmente são dispostos em pares com outros alunos que estão no mesmo nível de habilidade, sem uma grande discrepância entre as habilidades.

4. Tutoria por Pares Recíproca (Reciprocal Peer Tutoring - RPT)

Dois ou mais alunos alternam entre atuar como tutor e tutorado durante cada sessão, com tempo equitativo em cada função; muitas vezes, os alunos com melhor desempenho são dispostos em pares com alunos com desempenho inferior; utiliza um formato estruturado que incentiva o material didático, monitoramento de respostas, avaliar e incentivar os colegas. Recompensas individuais e de grupo podem ser ganhas para motivar e maximizar o

aprendizado; os alunos do RPT podem preparar os materiais de instrução e são responsáveis por monitorar e avaliar seus pares depois de terem selecionado uma meta e uma recompensa, conforme descrito pelo professor.

5. Tutoria por pares da mesma idade (Same-age Peer Tutoring) – MODELO QUE SERÁ ADOTADO NA PESQUISA.

Os alunos são dispostos em pares para rever os principais conceitos; eles podem ter níveis de habilidade semelhantes ou um aluno mais avançado pode ser colocado em par com um aluno menos avançado; alunos que possuem habilidades similares devem ter uma compreensão igual do conteúdo material e conceitos; os papéis de tutor e tutorado podem ser alternados, permitindo que o aluno com desempenho inferior questione o aluno com melhor desempenho; as respostas devem ser fornecidas ao aluno com menor desempenho quando atuar como tutor, a fim de ajudar com quaisquer deficiências no conhecimento do conteúdo; pode ser completada dentro da sala de aula dos alunos ou ser completada em diferentes classes.

8. Por que professores de Língua Portuguesa e Matemática?

Optou-se por eleger os professores de Língua Portuguesa e Matemática como participantes do estudo por essas disciplinas apresentarem um maior número de aulas semanais, possibilitando, além de um tempo maior de interação entre o tutor e o tutorado, a oportunidade de uma observação com mais qualidade pelos professores participantes. Duran e Vidal (2007) veem o papel do professor participante de um programa de tutoria por pares como um observador capaz de realizar “observações oportunas para uma avaliação contínua” (DURAN E VIDAL, 2007, p. 62) da estratégia em sala de aula. E, por meio dessa avaliação, o pesquisador poderá no momento da entrevista obter dados importantes sobre a participação dos alunos.

9. Etapas da Implementação do Programa

ETAPAS	PROCEDIMENTO	PARTICIPANTES	FOCO DA OBSERVAÇÃO/ENTREVISTAS
Etapa I Elaboração do Programa	Observação inicial, sistemática, estruturada e não participante 11 a 15/03	Aluno com DI	Potencialidades, características pessoais, interação com os colegas e participação nas atividades propostas pelos professores participantes da pesquisa.
		Todos os alunos da sala de aula	Participação na aula, interação com os colegas, com o aluno com DI e

Continua

Continuação

1. Contexto 2. Objetivos 3. Área do currículo 4. Seleção e formação das duplas			professores para seleção dos três tutores.
		Professores de Língua Portuguesa e Matemática	Relacionamento com os alunos e em especial com o aluno com DI.
	Entrevista inicial semiestruturada: 11 a 26/03	Tutorado (11/03) Alunos escolhidos como tutores (25 e 26/03)	- Percepção acerca do espaço que ocupa na sala de aula. - Percepção acerca do que inicialmente foi apresentado pela pesquisadora com relação ao programa.
Professores participantes da pesquisa (22/03)		Percepção acerca da participação do aluno com DI nas aulas.	
Etapa II Implementação do Programa 5. Sessões de Tutoria 6. Monitoramento	1. Observação contínua, sistemática, estruturada e não participante: 2/04 a 24/05 2. Reuniões de Tutoria: 04,12 e 26/04; 3, 10, 17, 24 e 31/05.	Tutores Tutorados	Desempenho das díades durante a realização das atividades na sala de aula (Monitoramento).
Etapa III 8. Avaliação do Programa	1. Entrevista final semiestruturada 3 e 4/06	Tutores (3/06) Tutorado (3 e 4/06) Professores de Língua Portuguesa e Matemática (4/06)	Percepção da participação do aluno com DI após a implementação do programa.

Fonte: elaborado pela autora (2019).

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TUTORIA POR PARES E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA

Pesquisador: KEREN HAPUQUE CABRAL DE MARINS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96205918.1.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.997.368

Apresentação do Projeto:

A busca de estratégias de ensino que proporcionem um maior envolvimento e participação do aluno Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no contexto de aprendizagem, é um desafio para os professores. Entre essas possibilidades, este projeto de pesquisa destaca a tutoria por pares, como uma estratégia para atender a diversidade que tem no aluno tutor, um recurso didático que interage com um colega de classe - tutorado, com a

possibilidade de transformar as situações de aprendizagem em um espaço educativo de participação de todos os alunos, base de toda ação tutorial. Apoiando-se em uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e quanto ao procedimento, pesquisa de

campo, esta pesquisa tem como objetivo geral: elaborar, implementar e avaliar um programa de tutoria por pares, voltada à Deficiência Intelectual (DI), num contexto de sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Finais e como objetivo específico, analisar a influência desse programa na participação do aluno com DI. Será desenvolvida em uma Escola Estadual de uma cidade do interior de São Paulo. Pretende-se selecionar seis

participantes: um aluno com DI, três alunos tutores, colegas da mesma sala e dois professores, de Língua Portuguesa e Matemática, que atuam na sala do aluno com DI. Para a coleta e análise de dados serão realizados roteiros de entrevista semiestruturada, e observação sistemática, estruturada e não participante. Esses instrumentos serão aplicados antes, durante e após o início do estudo e servirão para que se possa comparar a participação existente sem a tutoria, momento

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.997.368

em que as tarefas eram individualizadas e com a tutoria, momento em que os alunos tiverem formado a díade tutor-tutorado. Espera-se que os resultados deste estudo contribuam para apresentar uma prática pedagógica que por meio da cooperação entre tutor e tutorado, seja um recurso a mais para atender à diversidade configurando a tutoria por pares como uma estratégia para o ensino inclusivo.

Objetivo da Pesquisa:

Elaborar, implementar e avaliar um programa de tutoria de pares, voltada à Deficiência Intelectual (DI), num contexto de sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios estão adequados ao projeto.

Riscos:

Para o aluno tutorado, pode haver constrangimento, timidez e insegurança com a presença tanto do tutor dando orientações quanto do pesquisador durante as observações, contudo, o mesmo será o mais discreto possível e procurará treinar bem os tutores para que hajam sempre com urbanidade e empatia para com o tutorado. Para o aluno tutor, pode ser que ele sinta-se cansado, no entanto, serão treinados três tutores para que as formações das díades sejam alternadas, evitando-se assim esse inconveniente. Para o professor, pode ser que ele sinta-se constrangido com a presença da pesquisadora na sala da aula, no entanto, será esclarecido que em nenhum momento a conduta do professor será avaliada ou questionada.

Benefícios:

Para o professor, a oportunidade de implementar a tutoria por pares como estratégia de ensino adequada a uma turma onde há um aluno com deficiência intelectual, contribuindo para apresentar uma prática pedagógica que por meio da cooperação entre tutor e tutorado, seja um recurso a mais para atender à diversidade configurando a tutoria por pares como uma estratégia para o ensino inclusivo. Para o tutorado, poderá favorecer uma participação mais efetiva nas atividades propostas em sala de aula, sempre com o apoio de um colega tutor. Para o tutor, a estratégia é benéfica porque faz com que ele organize as próprias ideias para poder transmiti-las de maneira inteligível ao aluno tutorado, leva-o a desenvolver estratégias de organização e competências sociais e ao procurar transmitir as informações do professor para o tutorado, acaba repetindo o conteúdo mais de uma vez, fortalecendo seu aprendizado.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.997.368

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos são apresentados e contem as informações necessárias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1178040.pdf	09/10/2018 16:01:22		Aceito
Outros	RespostaParecer.docx	09/10/2018 16:01:06	KEREN HAPUQUE CABRAL DE	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	22/07/2018 16:11:58	Gerusa Ferreira Lourenço	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao.pdf	21/07/2018 18:12:27	KEREN HAPUQUE CABRAL DE MARINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/07/2018 18:10:10	KEREN HAPUQUE CABRAL DE MARINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	21/07/2018 18:09:01	KEREN HAPUQUE CABRAL DE MARINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9683 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.997.368

SAO CARLOS, 02 de Novembro de 2018

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))