

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

MARCELA APARECIDA RODRIGUES PARREIRA

**TUTORIA POR PARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

**São Carlos
2025**

MARCELA APARECIDA RODRIGUES PARREIRA

**TUTORIA POR PARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL PARA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial nível Mestrado da
Universidade Federal de São Carlos.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ketilin Mayra
Pedro.

**São Carlos
2025**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Marcela Aparecida Rodrigues Parreira, realizada em 27/02/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro (UFSCar)

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata (UNESP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

*Dedico este trabalho ao meu amado e eterno mestre, meu pai
Geraldo Quintino Rodrigues. Te amo pra sempre!!!*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Professora Doutora Ketilin Mayra Pedro.

Minha eterna gratidão por acreditar e caminhar comigo. Você sempre será referência de competência e acolhimento.

Às Professoras Doutoras Eliana Marques Zanata e Carolina Severino Lopes da Costa, pelo carinho, cuidado e contribuição que tiveram na minha qualificação e defesa.

Aos Professores Doutores Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Fabiana Cia, Flavia Daniela dos Santos Moreira, Leonardo Santos Amancio Cabral, Marcia Duarte Galvani, Maria da Piedade Resende da Costa, Rosemeire Maria Orlando. Seus ensinamentos contribuíram imensamente para minha formação inicial como pesquisadora.

Aos queridos estudantes e professores da escola em que realizei a pesquisa. Obrigada por fazerem parte desse processo tão importante!

À querida amiga Jane Moreira, que segurou minha mão, e esteve comigo em tantos momentos importantes.

À minha querida mãe Ana Maria, que me incentivou, sempre com uma palavra de carinho e não duvidou do meu potencial em momento algum.

Ao meu amado filho Israel Parreira, razão do meu viver. Você me inspira!

Ao meu parceiro de vida Fabiano Parreira. Obrigada por todo apoio e amor. Sem você, eu não conseguiria!

E a meu Deus, que me fortaleceu, ajudou, capacitou e a quem devo toda a honra.

(Pois d'Ele, por Ele e para Ele são todas as coisas!)

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

Eu sou porque nós somos!
(filosofia de origem africana)

RESUMO

A Tutoria por Pares (TP) é concebida como uma estratégia de apoio e acompanhamento da aprendizagem, em que os estudantes que apresentam dificuldades encontram uma ajuda personalizada, e, em contrapartida, aqueles com maiores facilidades podem aprofundar e enriquecer seus conhecimentos. Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender a influência da estratégia de Tutoria por Pares, na interação social, e participação acadêmica de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Especificamente pretendeu-se: compreender a dinâmica da sala de aula e as interações entre estudante com TEA e demais estudantes, bem como o papel dos professores nessas interações; implementar um programa de TP; verificar as mudanças na interação social, comportamentos e participação acadêmica do estudante com TEA ao longo da implementação da TP. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa caracterizada como interventiva, numa abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa foram um estudante com TEA, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, sete estudantes que não pertenciam ao público da Educação Especial, uma professora de Língua Portuguesa e um professor de Matemática. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Foram realizadas seis sessões de observação na fase inicial da pesquisa e 60 sessões de observação na fase de implementação, bem como entrevistas semiestruturadas na fase inicial e fase final, com todos os participantes da pesquisa. Enquanto instrumentos de pesquisa foram adotados: diário de campo, roteiro de observação e roteiro de entrevistas. A partir da sistematização dos resultados, foram elencadas três categorias de análise que versaram sobre Ação, Interação e Envolvimento dos participantes. Os resultados desta pesquisa sugerem que a TP pode ser uma estratégia eficaz para promover a inclusão escolar de estudantes com TEA, no ambiente escolar, pois permite que o estudante com TEA desenvolva suas habilidades sociais, acadêmicas e comportamentais, ao mesmo tempo em que os demais estudantes também se beneficiam de um ambiente que valorize a diversidade. Esta pesquisa contribuiu para a área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ao fornecer evidências empíricas sobre os benefícios da TP para estudantes com TEA, além de oferecer um modelo de intervenção que pode ser replicado em outros contextos educacionais. No entanto, é importante ressaltar que esta pesquisa possui algumas limitações, como o número reduzido de participantes e o contexto específico da escola. Estudos futuros com amostras maiores e em diferentes contextos são necessários para expandir os resultados e aprofundar a compreensão sobre a influência da TP no desenvolvimento de estudantes com TEA.

Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Estratégia de Ensino. Escolarização.

ABSTRACT

Peer Tutoring (PT) is conceived as a learning support and guidance strategy in which students facing difficulties receive personalized assistance, while those with greater ease can deepen and enrich their knowledge. Therefore, the overall aim of this study was to understand the influence of the Peer Tutoring strategy on the social interaction and academic participation of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD). Specifically, it sought to understand the classroom dynamics and interactions between the student with ASD and other classmates, as well as the role of teachers in these interactions; implement a PT program; and examine changes in the social interaction, behavior, and academic engagement of the student with ASD throughout the PT implementation. To achieve this, the research adopted an intervention-based qualitative approach. Participants included one student with ASD in the final years of elementary school, seven typically developing peers, one Portuguese Language teacher, and one Mathematics teacher. The study was conducted in a municipal elementary school. Six observation sessions were conducted during the initial phase, and 60 sessions during the implementation phase, along with semi-structured interviews with all participants at both the beginning and the end of the study. Data collection instruments included a field diary, observation protocols, and interview guides. From the systematization of the findings, three analytical categories were established: Action, Interaction, and Participant Engagement. The results suggest that PT can be an effective strategy for promoting the school inclusion of students with ASD, as it enables the development of social, academic, and behavioral skills in the student with ASD while also benefiting other students by fostering a learning environment that values diversity. This study contributes to the field of Special Education from an Inclusive Education perspective by providing empirical evidence of the benefits of PT for students with ASD and offering an intervention model that may be replicated in other educational settings. However, it is important to acknowledge certain limitations, such as the small number of participants and the specific school context. Further studies with larger samples and in diverse contexts are necessary to expand the findings and deepen the understanding of PT's impact on the development of students with ASD.

Keywords: Special Education, Autism, Teaching Strategy, Schooling.

LISTA DE SIGLAS

AC	Aprendizagem Cooperativa
APA	American Psychiatric Association
HQ	História em Quadrinhos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
NA	Núcleo de Acessibilidade
PL	Professora de Língua Portuguesa
PM	Professor de Matemática
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TP	Tutoria por Pares

SUMÁRIO

1. Introdução	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 Caracterização e escolarização dos estudantes com TEA.....	18
2.2 Breve histórico sobre a Tutoria.....	23
2.3. Revisão da literatura sobre TP	29
3. MÉTODO	50
3.1 Aspectos éticos	50
3.2 Local.....	51
3.3 Participantes.....	51
3.3.1 Estudante com TEA (tutorado)	52
3.3.2 Estudantes tutores (as)	52
3.3.3 Professores	53
3.4 Instrumentos e Materiais	53
3.4.1 Instrumentos.....	53
3.4.2 Materiais.....	56
3.5 Procedimento de Coleta de dados	56
3.5.1 Observação da dinâmica da sala e seleção dos tutores e das disciplinas	57
3.5.2 Formação prévia dos participantes	59
3.6 Realização da entrevista semiestruturada.....	62
3.7 Desenvolvimento do programa de TP	62
3.8. Procedimentos para análise dos dados	63
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	64
4.1 Fase 1: compreensão da dinâmica da sala de sala de aula, através das observações e entrevistas iniciais	64
4.2 Fase de implementação: a realização da TP	67
4.3 Fase final: Pós implementação da TP	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80
ANEXO	91
APÊNDICES	93

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória profissional começou cedo, antes mesmo de concluir o extinto curso de Magistério. Aos 16 anos, assumi a responsabilidade de cuidar e educar seis pequenas crianças no Maternal. Desde então, a Educação Infantil tornou-se minha grande paixão. Após concluir o Magistério, ingressei no curso de Pedagogia e, ao finalizar a graduação, me efetivei como professora da Educação Básica na cidade onde resido.

O encantamento com a infância sempre guiou minha prática pedagógica. A curiosidade e as descobertas dos pequenos, o desenvolvimento da linguagem, as primeiras letras, a escrita do próprio nome e as fases iniciais da escrita são momentos que considero mágicos na Educação Básica.

Ao longo dessa caminhada, o estudo constante sempre me acompanhou. Nos primeiros anos da década de 2000, presenciei a chegada dos estudantes que hoje integram o público da Educação Especial. Foi um marco histórico, fruto das políticas públicas inclusivas. Contudo, naquela época, escutei, muitas vezes, frases como: "Não sei lidar", "Não estudei para isso" ou "Eles precisam de uma escola especial". Eram vozes de colegas, mas as crianças com deficiência sempre encontravam espaço na minha sala. Para mim, isso nunca foi um problema, pois acreditava — e ainda acredito — no direito à Educação para todos.

Minha própria trajetória escolar alimentava essa convicção. Eu também fui discriminada por ser preta. Vi colegas empurrados para o fundo da sala, isolados por não aprenderem no ritmo esperado. Decidi que, em minha sala, ninguém seria deixado para trás. Cada criança tinha seu lugar e seu direito assegurado.

Quando essas crianças completavam a Educação Infantil, que então era chamada de Pré-Escola, e avançavam para o Ensino Fundamental, eu frequentemente encontrava suas mães. Muitas, quase em unanimidade, relatavam: "Meu filho está de lado", "Não está aprendendo nada", "Vou tirá-lo da escola". Era doloroso ouvir essas queixas, porque eu sabia o potencial que aquelas crianças tinham.

A vida me trouxe uma experiência ainda mais transformadora. Tornei-me mãe de uma criança com deficiência. Vivi a situação de ser uma professora e não ter uma escola para matricular meu próprio filho. Nem pública, nem particular. As leis que hoje promovem a inclusão escolar ainda não existiam.

Segui minha jornada profissional, mas com muitas indagações: Por que a capacidade mediadora entre pares, que tanto presenciava na Educação Infantil, não se mantinha no Ensino Fundamental? Por que os conteúdos precisavam ser tão rígidos? Por que as carteiras tinham que permanecer enfileiradas? Por que as crianças, ao crescerem, deixavam de cooperar umas com as outras?

Enquanto exercia meu trabalho, passei a acolher mães — muitas delas buscando, desesperadamente, escolas para seus filhos com deficiência. Presenciamos inúmeras barreiras: famílias de crianças típicas que acreditavam que os colegas com deficiência atrapalhavam o aprendizado; escolas particulares que negavam vagas porque nossos filhos "dão muito gasto", e escolas públicas sobrecarregadas, com professores exaustos e com formação inicial e continuada deficitárias.

Mesmo diante de tantos desafios, sempre busquei estratégias que garantissem uma educação significativa e equitativa. Fiz pós-graduações em Análise do Comportamento Aplicada, Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado, mas sentia que precisava ir além. Inspirada por Paulo Freire, que afirma: "Ensinar exige pesquisa" e "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", decidi alçar um novo voo: o de pesquisadora.

A escolha me levou ao estudo da Aprendizagem Cooperativa, mais especificamente à Tutoria por Pares, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, em que tive a felicidade de ser orientada pela Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro. Sob sua orientação cuidadosa e competente, encontrei o suporte para avançar.

Após mais de trinta anos dedicados à Educação, continuo acreditando que ela é um direito de todos: dos meus estudantes com e sem deficiência, do meu filho e daqueles que ainda pisarão em nossas escolas. A Educação é o espaço em que cada um deve ter a oportunidade de aprender, crescer e ser acolhido. É isso que me move, e é isso que espero compartilhar nesta dissertação.

1. INTRODUÇÃO

A literatura evidencia que a Educação Básica enfrenta desafios significativos relacionados às demandas por métodos de ensino e aprendizagem eficazes e inclusivos (Coutinho, 2023; Pereira, 2017; Sousa, 2015). As salas de aula, das escolas públicas brasileiras, são formadas por estudantes com diferentes níveis de aprendizagens, interesses e comportamentos. Este aspecto, da sala de aula comum heterogênea, pode ser fundamental para a construção de um ambiente cooperativo, através de sua forma de organização.

Nessa direção, há ações pensadas para melhorar o ensino para todos os estudantes, indistintamente e obrigatoriamente no contexto da classe comum. E, conseqüentemente, por serem estudantes com características diversas o ensino tem que responder a essa diversidade (Mendes *et al.*, 2023).

No que se refere às políticas públicas de inclusão escolar, diferentes resoluções e leis nacionais regulamentam a inserção de estudantes público da Educação Especial, na rede comum de ensino, dentre elas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015).

Assim, em se tratando da diversidade presente na escola, evidencia-se o trabalho desenvolvido com os estudantes público da Educação Especial, que são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2015). Isso porque esses estudantes, embora matriculados no ensino comum, ainda vivenciam ações que impedem sua inclusão efetiva nos ambientes escolares – tanto em relação à convivência com seus pares, quanto ao aproveitamento pedagógico.

De acordo com o documento “Manual para garantir a inclusão e equidade na educação” (UNESCO, 2019), todo estudante é importante e tem igual importância, portanto, para integrar os princípios da equidade e da inclusão na educação envolve: reconhecer os benefícios da diversidade dos estudantes, no aprender a conviver e no aprender com a diferença, assim como a desenvolver as capacidades do professor e do sistema, e encorajar ambientes de apoio à aprendizagem. Por fim, o referido documento evidencia que estes vários esforços, por sua vez, poderão contribuir para melhorias globais na qualidade da Educação.

No âmbito nacional a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), na garantia do direito à educação, orienta 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.

Nesse contexto, segundo os autores Duran e Vidal (2007), a TP é concebida como sendo uma estratégia de apoio e acompanhamento da aprendizagem, compreendida enquanto um movimento de construção e apropriação do conhecimento de forma compartilhada, tirando proveito da capacidade de cooperação entre estudantes e sendo uma estratégia de atenção à diversidade, em que estudantes que apresentam dificuldades encontrem uma ajuda personalizada e aqueles com maiores facilidades tenham oportunidades de aprofundar seus conhecimentos. A TP tem emergido como uma estratégia pedagógica promissora, oferecendo benefícios tanto para tutores quanto para tutorados. De acordo com alguns estudos, os pares exercem um papel de agentes de intervenção, auxiliando os estudantes público da Educação Especial na realização de trocas sociais e, assim, influenciam tanto em seu desenvolvimento quanto em seu desempenho escolar (Gifford-Smith; 2003; Menesses; Gresham, 2009; Talae *et al.*, 2022).

A TP, definida como uma estratégia em que estudantes mais experientes orientam seus colegas menos experientes, tem sido amplamente adotada em diversas instituições de ensino ao redor do mundo. Estudos anteriores (Kamps *et al.*, 1994; Greenwood *et al.*, 2001; Topping; Ehly, 1998;), indicam que esta estratégia pode favorecer a compreensão dos conteúdos, desenvolver habilidades de comunicação e promover um senso de pertencimento entre os estudantes.

No entanto, a eficácia da TP pode variar dependendo de vários fatores, como a formação dos tutores, a estrutura do programa de tutoria e as características individuais dos participantes (Moyaert *et al.*, 2021).

Considerando as nuances e desafios inerentes à atual dinâmica de inclusão educacional, é possível verificar que, de alguma maneira, esta estratégia de TP contribui tanto para o desenvolvimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹, como para seus colegas de turma (Hehir *et al.*, 2016).

¹ A terminologia Transtorno do Espectro Autista (TEA) será utilizada, conforme normativa do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5.

Os dados do Censo Escolar de 2022, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentam um total de 429.521 estudantes com TEA matriculados nas escolas brasileiras, na Educação Básica. Esse quantitativo demanda do espaço escolar um atendimento educacional específico para o processo de aquisição do conhecimento.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta comprometimentos significativos para indivíduos nas áreas de comunicação, interação social e comportamentos restritos (APA, 2014). Os critérios diagnósticos são: A) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividade.

Para fins de compreensão, acerca do espectro, três níveis de suporte são definidos: nível 1 – requer suporte; nível 2 – requer suporte substancial; nível 3 – requer suporte intenso e constante (APA, 2014)

Nessa direção a investigação sobre a TP na escolarização de estudantes com TEA é importante, devido aos benefícios significativos que essa estratégia pode proporcionar para o desenvolvimento social e acadêmico (Duran; Vidal, 2007).

Pesquisas sugerem que práticas como a TP podem levar a melhorias significativas no desempenho acadêmico, particularmente em áreas como leitura e matemática (Bellini *et al.*, 2007; Hott *et al.*, 2014; Sáenz *et al.*, 2005). Portanto, a TP não apenas contribui para a criação de um ambiente escolar mais inclusivo, mas também apoia o desenvolvimento acadêmico de estudantes com TEA, demonstrando ser uma estratégia educativa valiosa que merece maior atenção e investigação.

Diante do exposto, estabeleceu-se a seguinte questão de pesquisa: De que maneira a TP pode contribuir na interação social e participação acadêmica de um estudante com TEA nas classes comuns da Educação Básica? Ao considerar o público da presente pesquisa, é importante lembrar que a motivação se dá por conta de as escolas brasileiras possuírem um número significativo de estudantes com deficiência, e especificamente, estudantes com TEA.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em: Compreender a influência da estratégia de Tutoria por Pares, na interação social e participação acadêmica de um estudante com Transtorno do Espectro Autista. Especificamente pretendeu-se: Identificar a dinâmica da sala de aula e as interações entre estudante com TEA e demais estudantes, bem como ações dos professores e estudantes da sala nesse

contexto; Implementar um programa de Tutoria por Pares; Verificar as mudanças na interação social e participação acadêmica do estudante com TEA ao longo da implementação da TP.

A estrutura desta dissertação está organizada da seguinte forma: inicialmente apresentamos o capítulo de Fundamentação Teórica, que versa sobre caracterização e escolarização dos estudantes com TEA, seguida por uma revisão da literatura sobre TP, no contexto nacional e internacional, destacando os principais estudos e teorias que sustentam a prática. Posteriormente, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados no presente estudo, incluindo o desenho da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Posteriormente, apresentamos os resultados e discussões da pesquisa e por fim, concluímos a dissertação com as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Educação tem o compromisso de oportunizar a todos os estudantes, o ingresso, participação, permanência e sucesso em todas as atividades propostas, garantindo um aprendizado direcionado. Este é o postulado da Educação Inclusiva, que se remete a um movimento filosófico e político, com dimensões internacionais, que prioriza o acesso à Educação, e à participação em atividades propostas pela escola (Oliveira, 2022).

Assim sendo, é necessário compreender que a Educação Inclusiva é o respeito a um direito, que faz parte da constituição do ser humano e instiga a sociedade a buscar conhecimentos que respeitem os diferentes estilos de aprendizagem. De acordo com Oliveira (2022), essa compreensão, abre outros caminhos para a participação dessas pessoas na sociedade.

O processo de democratização da escola pauta-se por alguns condicionantes educacionais tais quais: currículo flexível, acessibilidade física, digital e atitudinal, apoio individualizado, formação continuada de professores, apoio da comunidade, avaliação adequada, ambiente inclusivo e a efetiva participação do estudante em seu processo de construção do conhecimento, a partir de mediações sociais (Oliveira, 2022).

Ainda de acordo com os dados do INEP no ano de 2022, 1.372.985 de matrículas foram nas classes comuns e 154.809 nas classes exclusivas. Deste expressivo número de matrículas, temos a notificação de 429.521 estudantes com TEA matriculados (Brasil, 2022), sendo que 98% das matrículas, ocorreram na rede pública.

Salienta-se que instituição escolar além da matrícula ou do ingresso do estudante do público da Educação Especial, deverá garantir a sua participação efetiva nas atividades propostas e conseqüentemente, a construção e a transformação de conhecimentos por eles. Isso torna a escola humanizadora e democrática na qual todos se sintam valorizados e aceitos (Brasil, 2015).

Além disso, a escola é, sem dúvida, uma das instituições responsáveis por oportunizar as interações sociais. É imprescindível considerar as diferenças e singularidades, como características que constituem o ser humano, entender que os estudantes possuem desejos, e que se constroem a partir do que é mais significativo para eles. Nesta perspectiva, a escola deve oferecer ensino de qualidade para

todos(as), em classe comum, por meio de intervenções universais, tais como: ensino colaborativo ou coensino, sistema de suporte multicamada, desenho universal para aprendizagem, abordagem do ensino diferenciado e aprendizagem cooperativa, que visem a melhoria de ensino para todos (Mendes *et al.*, 2023).

Nos tópicos seguintes deste capítulo, exploraremos os conceitos relacionados ao TEA, bem como as questões pertinentes à escolarização desse grupo específico. Além disso, discutiremos a TP como uma estratégia cooperativa, para promover a participação dos estudantes com TEA na sala de aula.

2.1 Caracterização e escolarização dos estudantes com TEA

O TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, diagnosticado com base em critérios clínicos que incluem comprometimento na comunicação, interações sociais e padrões de comportamento restritos, repetitivos e algumas atividades específicas realizadas pelo indivíduo, sendo esse o conceito da Associação Americana de Psiquiatria, a partir do ano de 2013. Os critérios diagnósticos são: A) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividade.

Para fins de compreensão, acerca do espectro, três níveis de suporte são definidos: nível 1 – requer suporte; nível 2 – requer suporte substancial; nível 3 – requer suporte intenso e constante (APA, 2014).

Feitas essas considerações, a legislação brasileira, alinhada aos documentos internacionais, assegura o direito à educação inclusiva para estudantes com TEA, garantindo sua matrícula em escolas comuns e acesso aos serviços educacionais especializados (Brasil, 2008).

Portanto, compreendemos a escolarização, enquanto ato de possibilitar aos estudantes, o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados pela humanidade, com condições de igualdade, de participação e de aprendizagem (Pellegrini; Zardo, 2010). A inclusão escolar desses estudantes, respaldada pela legislação brasileira (Brasil, 2015), indica a adaptação das práticas pedagógicas e a criação de ambientes de aprendizagem que promovam a autonomia, a participação e o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Nesse contexto, a literatura nacional aponta que a grande maioria dos educadores não se sente preparada para as demandas exigidas pela inclusão escolar, evidenciando a necessidade de capacitação continuada para que esta ocorra de forma satisfatória (Bosa, 2006; Fiorini; Manzini, 2021; Lemos *et al.*, 2016; Matos; Mendes; 2015; Schmidt *et al.*, 2016). No entendimento de Castro e Regattieri (2009), a formação continuada de professores deveria ser parte constituinte das práticas educacionais inclusivas.

Schmidt *et al.* (2016), apresentaram um panorama do conceito do TEA e dados referentes ao pouco conhecimento dos docentes sobre a temática, evidenciando a necessidade de uma formação continuada e sistematizada para os docentes da sala de aula comum, para garantir condições de ensino.

Além disso, para muitos professores, a possibilidade de inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns, se refere àqueles que não necessitam que haja uma reestruturação e adaptação da escola (Bosa; Camargo, 2009). O estudo de Schmidt *et al.* (2016), afirma que ainda há percepções equivocadas e recorrentes de que o papel da inclusão para estudante com TEA é o de oportunizar a socialização e não necessariamente de aprender e evoluir academicamente como os demais, ainda que em seu ritmo próprio.

A simples inclusão de estudantes com TEA nas escolas comuns, sem uma reestruturação pedagógica, não garante que eles tenham acesso a um aprendizado significativo e contínuo, como previsto nos documentos oficiais. Para que a inclusão escolar seja efetiva, é fundamental que as escolas se adaptem, oferecendo recursos e o apoio necessários para que esses estudantes desenvolvam todo seu potencial e alcancem os objetivos educacionais propostos, garantindo assim, uma aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2015).

Mediante o contexto, as autoras Lima e Laplane (2016) afirmam que a inclusão escolar está preconizada na legislação nacional (Brasil, 2008) e tem incentivado nas últimas décadas, a escolarização dos estudantes do Público da Educação Especial. Os estudos das autoras apontam que os documentos internacionais e a legislação brasileira têm contribuído para difundir o conceito e normatizar as práticas inclusivas, que envolvem, de um modo geral, o ensino comum, a Educação Especial e as instâncias públicas e privadas. No Quadro 1 estão compiladas parte das legislações internacionais e nacionais:

Quadro 1 – Legislação norteadora sobre a pessoa com deficiência.

Ano	Contexto Internacional	Contexto Nacional	Objetivos
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU)		Proteção universal dos direitos humanos básicos.
1959	Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU)		Compromisso global vinculado sobre o direito de todas as crianças ao redor do globo.
1980	Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien – UNESCO)		Promoção do direito a educação para todas as pessoas.
1988		Constituição Federal	Construir uma sociedade justa, livre e solidária
1990		Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei n.8069	Assegurar os direitos fundamentais dos menores à saúde, educação, trabalho, moradia, dignidade, liberdade
1994	Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação (UNESCO)		Equalização de oportunidades para pessoas com deficiência.
1996		Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
2001		Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica	Os sistemas de ensino devem assegurar para a Educação especial: currículos, métodos e técnicas
2001		Plano Nacional de Educação - Lei n. 10172	Melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis
2003		Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade	Apoiar a formação de gestores e professores para um sistema escolar mais inclusivo.
2007	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seus Protocolos Facultativos	Programa de Implementação de Salas de Recurso	Proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência Implantação nos sistemas de ensino de salas de recursos multifuncionais com materiais pedagógicos de acessibilidade.
2008		Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência.
2009		Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial	Assegurar o atendimento educacional especializado na Educação Básica.
2009		Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência	Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades.
2011		Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com	Garantir mais dignidade às pessoas com deficiência, suas famílias e

		Deficiência- Viver sem Limite	comunidades em todo o território nacional.
2014		Plano Nacional de Educação - Lei n. 13.005	Diretrizes para a educação nacional por um período de 10 anos.

Fonte: elaboração própria (2024).

Portanto, esses documentos apresentados proclamam e difundem os direitos da pessoa com deficiência nos diferentes espaços de vivência, dentre eles o acesso à escola comum como direito ao conhecimento e promoção da inclusão escolar.

As autoras Lima e Laplane (2016) chamam a atenção para a análise das trajetórias escolares de estudantes com TEA, indicando que há um alto índice de evasão escolar, principalmente quando esses se encontram nas séries finais do Ensino Fundamental. Além disso, a investigação aborda a percepção dos gestores escolares a partir do olhar dos pais, expondo informações, de que os pais apresentam insegurança nas mudanças de etapas escolares de seus filhos.

Camargo e Bosa (2009), Rodrigues e Angelucci (2018) também apontam que o processo de escolarização de estudantes com TEA não se completa e que poucos estudantes chegam ao Ensino Médio. A falta de conhecimento docente sobre as idiossincrasias do TEA e as dificuldades em adaptar metodologias adequadas às necessidades dos estudantes são obstáculos frequentemente encontrados nos estudos.

Outras pesquisas indicam que estratégias diferenciadas, como: suporte visual, adaptação curricular (adaptações nas atividades, como textos mais resumidos e instruções diretas) e intervenções universais (ensino colaborativo ou coensino, sistema de suporte multicamada, desenho universal para aprendizagem, abordagem do ensino diferenciado e aprendizagem cooperativa), podem favorecer a aprendizagem dos estudantes com TEA (Aporta; Lacerda, 201; Benitez *et al.*, 2017; Favoretto; Lamônica, 2014; Mendes *et al.*, 2023). Por outro lado, há também indicadores de que a participação desses estudantes nas aulas ainda é escassa, com pouca evolução na aprendizagem e na interação entre os colegas (Favoretto; Lamônica, 2014).

Assim, conclui-se que apesar das garantias expressas em leis, documentos e diretrizes, a participação de estudantes com TEA no ambiente escolar ainda é desafiadora e se encontra distante das metas inclusivas presentes nos referidos documentos (Lima; Laplane, 2016).

O estudo de Rodrigues e Angelucci (2018), mapeou a produção científica brasileira nas regiões Sul e Sudeste do país, sobre escolarização de estudantes diagnosticados com TEA em classes comuns, sendo constatado, através da análise do conteúdo de 88 produções acadêmicas, que existe a manutenção da relação da Educação Especial com uma perspectiva de reabilitação em Saúde, fazendo com que o professor suponha que precise se submeter a um saber biomédico para poder ensinar seu aluno.

Nessa perspectiva, aquilo que se entende como escolarização de estudantes diagnosticados com TEA continua muito próximo da clínica da normalização. Sendo a proposta da escola um atendimento que não seja clínico, mas sim educativo, espera-se que exista na escola uma organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação plena desses estudantes, apontam as autoras Rodrigues e Angelucci (2018).

A noção de escolarização é alvo de diferentes interpretações, sobre o que seria central para estar na escola e viver esse processo educacional. Ou seja, tanto dentro quanto fora da escola, os estudantes acabam marcados por um diagnóstico e, com isso, estigmatizados a partir da apropriação cultural de suas formas de estar no mundo (Rodrigues; Angelucci, 2018).

A contribuição e importância da família para o sucesso escolar dos estudantes, é relatada por Dessen e Polonia (2007), uma vez que a parceria família-escola é um eixo essencial para um aprendizado e avanço desses estudantes.

Adicionalmente, a organização da rotina é um aspecto essencial para a permanência do estudante na escola e deve ser trabalhada e ensinada assim que o estudante ingressa na instituição escolar, visando ajudá-lo na organização do ambiente e nas atividades na busca por autonomia e independência (Hundert, 2009).

Ainda, nesse aspecto, os autores Mazzotta e D'Antino (2011), Serra (2010), apresentaram resultados que indicaram um desconhecimento por parte dos docentes sobre quem é o público da Educação Especial. Os autores fizeram apontamentos de que a formação docente, não implica em tornar os professores do ensino comum em *experts* ou especialistas em TEA, mas conhecedores das especificidades do transtorno, das características dos seus estudantes e das práticas baseadas em evidência que são úteis e essenciais para facilitar o trabalho e, de fato, promover a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

Não apenas professores são atores na inclusão escolar, mas a atuação dos pares dos estudantes com TEA, pode facilitar e oportunizar aspectos de sua escolarização, como interação social, desenvolvimento acadêmico e de habilidades sociais e emocionais. No tópico seguinte, abordaremos aspectos relevantes da estratégia TP, a qual reforça a importância dos pares na escolarização e apoio aos estudantes com TEA.

2.2 Tutoria por Pares: histórico, definições, características e modelos

A tutoria tem sua origem no início da Antiguidade Clássica, pois, nesta época, as famílias passaram a buscar a tutoria de seus filhos por especialistas, quando perceberam que não poderiam suprir todas as exigências sociais para o exercício da cidadania, portanto, nesta fase predominou o modelo grego de tutoria, ou seja, o individual.

Entre a Idade Média até o período correspondente ao Renascimento, há registros de predomínio do modelo romano de tutoria (coletiva), forte influência do clero e grande valorização da tutoria individual pelas famílias mais ricas (aqui, o papel do tutor era o de atuar como professor e conselheiro). Já na fase do Racionalismo até o período do Iluminismo, o racionalismo científico passou a requerer a existência de método nas práticas de ensino, o que marcou esta fase como sendo a mais permeada por modelos/propostas de tutoria (Marrou, 2017).

Ao longo do tempo, as práticas de tutoria assumiram diferentes designações, sempre adaptadas às características sociais, políticas, econômicas e culturais de cada época (Semião, 2009).

A TP pode ser uma estratégia eficaz no ambiente escolar, em que estudantes com maiores facilidades acadêmicas e sociais auxiliam outros estudantes no processo de aprendizagem. Essa estratégia pode promover o entendimento do conteúdo e ampliar as possibilidades de desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação (Duran; Vidal, 2007).

Na atualidade, a TP pode ser considerada uma estratégia cooperativa, pois trata-se de uma relação de aprendizagem entre estudantes, em pares ou em grupo. De acordo com o Manual para Implementar a Tutoria por Pares (aluno-aluno), nas escolas de ensino médio e superior (México, 2014), a TP é uma estratégia de

acompanhamento personalizado que visa solucionar problemas escolares e desenvolver hábitos de estudo.

O manual acima citado é um instrumento que orienta todo o processo de implementação dessa ferramenta nos espaços escolares. O referido manual indica que um mediador imerso no contexto estudantil, deve conhecer os centros de interesse de seus tutorados e podem, com isso, aprimorar os níveis de aprendizagem contribuindo para o sucesso do seu percurso escolar.

Duran e Vidal (2007), apresentam a tutoria entre iguais, ou entre estudantes, como uma estratégia cooperativa, baseada na criação das duplas, com uma relação assimétrica (em razão dos papéis respectivos de tutor e tutorado), com um objetivo comum e compartilhado (a aquisição de uma competência curricular), que se segue mediante um âmbito planejado pelo professor.

Nessa direção, a TP propõe a ampliação da participação e da aprendizagem dos estudantes do público da Educação Especial no contexto de classe comum. Em grande parte das instituições educacionais, as estratégias de ensino são exercidas em ambientes extraclasse, como Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Entretanto, a literatura aponta que as ações para a melhoria do ensino devem ser para todos os estudantes, indistinta e obrigatoriamente no contexto da classe comum (Costa; Lourenço; Mendes, 2023).

As autoras Costa, Lourenço e Mendes (2023), conduziram um estudo sobre o conceito de Aprendizagem Cooperativa (AC), e versaram sobre as características comuns com a estratégia de TP. A AC, a qual a TP está incluída pode ser assim definida:

Um conjunto de técnicas de ensino que têm em comum o pressuposto de que estudantes podem aprender na interação com seus colegas. A aprendizagem cooperativa não só reconhece a diversidade, mas tira proveito dela na medida em que as diferenças entre os alunos se transformam em um elemento positivo, facilitador da aprendizagem. As vantagens da aprendizagem cooperativa evidenciadas nas pesquisas são reconhecidas: Estimulam e desenvolvem habilidades sociais, cria um sistema de apoio social, encoraja a responsabilidade pelo outro, elevam a autoestima, criam uma relação positiva entre alunos e professores, estimulam o pensamento crítico, ajudam os alunos a clarificar as ideias através do diálogo, desenvolvem a competência de comunicação oral, melhoram recordação dos conteúdos, cria um ambiente ativo e investigativo (Firmiano, 2011, p. 37).

Ademais, é possível que esta estratégia proporcione o aproveitamento da capacidade de cooperação entre os estudantes, que são convidados – de maneira

indireta, a desenvolver uma espécie de suporte e apoio à capacidade mediadora para a tarefa docente.

Duran e Vidal (2007), apontam que é possível comprovar na prática a capacidade dos estudantes, a partir dos diferentes níveis de conhecimento e contextos de interação, no qual os dois estudantes aprendem. Assim sendo, o tutor aprimorando seu conhecimento e o tutorado adquirindo habilidades educacionais.

Como consequência disso, as diferenças entre os estudantes transformam-se em um elemento facilitador da aprendizagem e fazem com que os docentes acolham e potencializem a heterogeneidade dos estudantes de forma positiva e cooperativa (Coleta; Fernandes, 2017; Marins; Lourenço, 2021; Sousa, 2021).

Ramos *et al.* (2018) discorreram sobre a Intervenção Mediada por Pares (IMP). Os participantes foram dois estudantes com TEA, e 12 colegas da sala que frequentavam o 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados desta pesquisa indicaram que a IMP teve um impacto positivo no engajamento e na aprendizagem dos estudantes com TEA. O estudo demonstrou ainda semelhanças significativas com a estratégia de TP. No entanto, para que essas estratégias sejam eficazes, é fundamental uma compreensão mais aprofundada das necessidades individuais dos estudantes e uma colaboração entre professores de sala de aula comum e educadores especiais (Gomes; Mendes, 2010).

A IMP trata-se de uma intervenção que utiliza os pares típicos – colegas de classe – para promover a mediação junto ao estudante com TEA, auxiliando de forma qualitativa o desenvolvimento de habilidades importantes anteriormente elencadas pela equipe que atende a esses estudantes (Ramos *et al.*, 2018). Sua implementação envolve etapas prévias ao início da intervenção, como a escolha e o treinamento dos pares, geralmente sendo realizado pelo professor de sala comum concomitante com o trabalho do educador especial.

Os pares exercem um papel de agentes de intervenção, auxiliando os estudantes na realização de trocas sociais e, assim, influenciam tanto em seu desenvolvimento quanto em seu desempenho escolar (Carter *et al.*, 2010, Gifford-Smith; Brownell, 2003; Rubin *et al.*, 2009;).

A figura do tutor ocupa um papel central na estratégia de TP. Para que a interação na díade tutor-tutorado seja eficaz, é imprescindível uma estruturação cuidadosa do formato de interação. Os estudantes tutores devem contar com um

roteiro que oriente suas ações, permitindo-lhes compreender, a todo momento, os papéis que desempenham (Baudrit, 2009).

A capacitação dos tutores constitui um elemento fundamental para o êxito de programas de tutoria. Baudrit (2009) destaca a aplicação do método conhecido como *Pause, Prompt, Praise* – PPP, traduzido para este estudo como Esperar, Intervir, Encorajar (EIE). Segundo o referido autor, essa metodologia contribui para o desenvolvimento de habilidades psicossociais e de interação do tutor, ao exigir competências sociais e comunicativas, como atenção ao outro, clareza na expressão, capacidade de oferecer apoio e respeito ao tempo do tutorado para reflexão ou formulação de perguntas.

A abordagem EIE é apresentada por Baudrit (2009) da seguinte forma: Esperar: quando o tutorado comete um erro ou demonstra hesitação, o tutor deve aguardar antes de intervir. Esse intervalo oferece ao tutorado a oportunidade de corrigir seus próprios erros. Caso não consiga, ele poderá então se beneficiar da explicação oferecida pelo tutor. Entretanto, tanto professores quanto tutores frequentemente enfrentam dificuldades em respeitar esse momento de espera, devido à tendência de oferecer ajuda ou informações de forma imediata; Intervir: a intervenção deve ocorrer quando o tutor identifica que o tutorado não é capaz de formular uma resposta adequada. Nesses casos, pode-se utilizar estratégias adicionais, oferecendo a resposta correta apenas como último recurso; Encorajar: o tutor deve reforçar comportamentos positivos, elogiando a capacidade do tutorado de encontrar soluções por si mesmo. É importante que o incentivo seja específico e focado, como encorajá-lo a enfrentar desafios, mesmo com o apoio do tutor, ao invés de elogios genéricos.

Esses três elementos – esperar, intervir e encorajar – guiam o tutor na execução de ações fundamentais, tais como: proporcionar ao tutorado tempo suficiente para identificar e corrigir seus próprios erros, intervir quando necessário, auxiliando no processo de descoberta e aprendizado, e estimular comportamentos de autocorreção, ajudando o tutorado a fazer uso adequado das informações recebidas (Baudrit, 2009).

Para o tutorado, essa abordagem oferece apoio progressivo e estruturado, respeitando seu ritmo de aprendizagem. Já para o tutor, o método fomenta uma sensibilização quanto aos erros do colega, incentivando-o a evitar respostas prontas e a promover o aprendizado autônomo (Baudrit, 2009).

Baudrit (2009), ressalta ainda que o método EIE exige preparação e não pode ser aplicado de maneira improvisada. Os tutores precisam compreender a importância de oferecer tempo para reflexão, realizar intervenções precisas e encorajar a busca ativa por soluções. O autor destaca que tutores sem treinamento adequado tendem a fornecer respostas de forma imediata, privando o tutorado da oportunidade de descoberta. Assim, sessões de formação são indispensáveis para que os tutores assimilem os três elementos essenciais da abordagem.

Duran e Vidal (2007) apontam diversas vantagens do papel de tutor no contexto da TP. Uma das principais é o aumento do engajamento, do senso de responsabilidade e da autoestima. O tutor percebe que o progresso do tutorado está diretamente associado ao apoio oferecido, o que o leva a assumir responsabilidade máxima pelo processo e a engajar-se afetivamente na relação. Além disso, os resultados positivos obtidos pelo tutorado contribuem para elevar a autoestima do tutor, que se sente responsável por essas conquistas.

Outra vantagem é o maior domínio dos conteúdos por parte do tutor. O planejamento, a explicação e o acompanhamento do aprendizado do tutorado permitem ao tutor aprofundar seu conhecimento e consolidar a compreensão dos conteúdos. Ademais, o papel de tutor possibilita o reconhecimento de lacunas e incorreções, tanto próprias quanto do tutorado. Ao atender às necessidades de ensino apresentadas pelo tutorado, o tutor identifica suas próprias limitações e desenvolve habilidades para detectar e corrigir os pontos frágeis do colega (Greenwood *et al.*, 1997).

Por fim, destaca-se a melhoria das habilidades psicossociais e de interação. A execução das funções de tutor demanda o aprendizado de competências comunicativas, como atenção às necessidades do outro, clareza na expressão e oferta de apoio adequado. Além disso, o tutor aprende a respeitar o tempo do tutorado para reflexão ou formulação de perguntas, promovendo uma interação mais eficaz e colaborativa (Arguis *et al.*, 2002).

As autoras Hott, Walker e Sahni (2012), demonstraram, em sua pesquisa, os diferentes modelos de TP. As pesquisadoras elencam cinco modelos de TP. No Quadro 2 apresentamos a síntese dos modelos de TP.

Quadro 2 – Síntese dos modelos de TP

Modelo de Tutoria por Pares	Descrição	Formação dos Pares	Alternância de Papéis	Benefícios
Tutoria por Pares da Classe Toda (CWPT)	Todos os estudantes da turma são organizados em duplas ou pequenos grupos e alternam os papéis de tutor e tutorado.	Duplas ou pequenos grupos (2 a 5 estudantes) com diferentes níveis de habilidade.	Sim. Os estudantes se revezam nos papéis de tutor e tutorado.	Aprendizado acadêmico, inclusão social e desenvolvimento da cooperação.
Estratégias de Aprendizagem Assistida por Pares (PALS)	Modelo flexível em que pares são designados para suporte mútuo, com reconfiguração frequente.	Duplas com nível de habilidade similar, organizadas conforme as necessidades acadêmicas.	Sim, os papéis de tutor e tutorado são alternados.	Aprimoramento da aprendizagem, instruções estruturadas e suporte individualizado.
Tutoria Recíproca por Pares (RPT)	Pares de estudantes se alternam nos papéis de tutor e tutorado dentro da mesma sessão.	Estudantes de diferentes níveis de desempenho formam pares.	Sim, a alternância ocorre a cada sessão.	Colaboração, engajamento, incentivo ao monitoramento do progresso e uso de estratégias motivacionais.
Tutoria por Pares da Mesma Idade (Same-age Peer Tutoring)	Pares de estudantes revisam conceitos-chave de uma disciplina, podendo ou não alternar papéis.	Duplas de estudantes da mesma idade, com habilidades similares ou complementares.	Opcional, dependendo da necessidade dos estudantes.	Reforço de conceitos, interação ativa e ampliação das oportunidades de aprendizagem colaborativa.

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 estudante com TEA, são da mesma idade e da mesma sala de aula. Com relação à idade dentro das duplas, Baudrit (2009) 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 estudantes e da possibilidade de amizade (Baudrit, 2009).

No próximo tópico, será apresentada uma revisão da literatura relacionada à TP, voltada para o público da educação especial.

2.3. Revisão da literatura sobre TP

A presente revisão de literatura, teve como objetivo construir um referencial teórico sobre a TP, como estratégia pedagógica para a inclusão escolar de estudantes do público da Educação Especial. Esta revisão permitiu identificar os principais estudos que investigaram essa estratégia, no âmbito nacional e internacional, os modelos de intervenção e os resultados obtidos. A partir dessa revisão, foi possível compreender as maneiras pelas quais a TP pode promover o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas de estudantes do público da Educação Especial, bem como identificar as condições necessárias para a implementação dessa estratégia.

Vale ressaltar que esta revisão de literatura não se limitou apenas à TP voltada aos estudantes com TEA. Isto se justifica pela escassez de pesquisas específicas voltadas a esses estudantes. Ademais, estudos que investigaram outros públicos, ofereceram contribuições importantes para o entendimento e reflexão da estratégia de TP.

A revisão de literatura desta pesquisa foi realizada em bases de dados nacionais e internacionais, para garantir a abrangência e a qualidade das informações coletadas. Inicialmente, serão apresentados os resultados obtidos a partir das bases de dados nacionais. Em seguida, serão apresentados estudos em língua inglesa e posteriormente os estudos em língua espanhola. Essa sequência evidencia a complementaridade entre as produções nacionais e internacionais.

Para esta pesquisa, três bases de dados nacionais foram consultadas: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) criada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a qual integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nesta revisão não foi utilizado recorte temporal. A busca foi realizada nas bases de dados, a partir de combinações de palavras-chave, a fim de centralizarmos o assunto em foco. As combinações foram realizadas da mesma maneira em todas as plataformas, com a inclusão do booleano *and* em todas as estratégias de busca. As palavras-chave selecionadas para esta pesquisa foram: tutoria por pares e educação especial, de modo que o operador booleano *and* foi adotado para integrar a estratégia

de busca. Vale ressaltar que havia outras palavras-chave, mas para esta pesquisa, não foram utilizados. Os critérios de exclusão foram: produções acadêmicas em outro idioma, enfoque sobre tutoria em ambientes virtuais, tutoria voltada aos públicos, que não o público da educação especial ou estudos duplicados.

O processo de seleção ocorreu da seguinte maneira: inicialmente foi feita a leitura dos títulos para identificar o alinhamento com tema. Após, realizada a leitura dos resumos para verificar a pertinência do estudo. Posteriormente, foi realizada a leitura integral dos trabalhos pré-selecionados para avaliar sua contribuição efetiva à revisão.

Após esta primeira etapa de seleção, as produções acadêmicas foram organizadas em uma planilha eletrônica, com colunas de informações sobre os trabalhos selecionados contendo: palavras-chave, autor, título e ano de publicação. Destacamos que a busca nas referidas bases de dados foi realizada nos meses de setembro a novembro de 2023.

Durante o procedimento de coleta de dados no Portal de Periódicos da Capes, foram localizadas cinco produções acadêmicas, na SciELO dois artigos foram recuperados, por fim na BDTD, foram localizados 34 trabalhos acadêmicos, sendo 21 dissertações e 13 teses.

Dessa forma, foram encontrados 41 trabalhos durante o procedimento de busca nas três bases de dados. Os dois artigos encontrados na plataforma SciELO, foram mantidos na revisão, por tratarem da mesma temática do presente estudo. No Portal de Periódicos da Capes, três publicações foram pré-selecionadas, sendo duas excluídas, por se tratar de publicações estrangeiras e uma por duplicidade. Na BDTD, 26 trabalhos foram excluídos, visto que 14 trabalhos não versavam sobre o objeto de estudo, 10 trabalhos envolviam relações de tutoria, mas com foco em ambientes virtuais e dois trabalhos foram registrados em duplicidade nesta base de dados e, portanto, foram excluídos.

Assim, foram pré-selecionados 15 trabalhos a partir da leitura do título e do resumo. Após a leitura das produções acadêmicas na íntegra, seis trabalhos foram excluídos por não apresentarem alinhamento adequado com o tema investigado, ou seja, tratava-se de tutoria, mas não para o público da educação especial, ou os trabalhos versavam sobre Educação Especial, mas não traziam a TP como estratégia. Desta forma, nove produções nacionais foram mantidas para compor essa revisão, conforme apresenta o Quadro 3.

Quadro 3 – Síntese das produções acadêmicas em contexto nacional.

Base de Dados	Produções Inicialmente Identificadas	Tipo de Produções	Crítérios de Exclusão Aplicados	Produções Selecionadas
BDTD	34	21 dissertações, 13 teses	Falta de relação direta com o tema da pesquisa Duplicidade de pesquisa	7
Portal de Periódicos da CAPES	5	Publicações em periódicos	Duplicidade de publicação Produção em outro idioma	0
SciELO	2	Artigos	-	2
Total	41	Teses, dissertações e artigos	-	9

Fonte: elaboração própria (2024).

Com base nas nove produções acadêmicas selecionadas, apresentamos no Quadro 4 uma síntese das pesquisas sobre TP no âmbito nacional.

Quadro 4 – Síntese das pesquisas sobre TP em âmbito nacional

Autores	Objetivo	Método	Participantes	Principais Resultados
Souza (2008)	Analisar os efeitos de um programa de treinamento de tutores na participação de aluno com deficiência intelectual e autismo nas aulas de Educação Física.	Qualitativo, estudo de caso	Professora de Educação Física, 1 estudante com deficiência e 5 tutores	A tutoria mostrou-se eficaz para aumentar a participação do estudante com deficiência.
Fernandes e Costa (2015)	Analisar e descrever a percepção de estudantes com e sem deficiência visual sobre a tutoria de pares.	Qualitativo	14 participantes: 7 estudantes com deficiência visual, 6 tutores e 1 coordenadora	A tutoria auxilia os tutorados na performance acadêmica, mas enfrenta desafios, como acesso prévio aos materiais.
Santos (2018)	Analisar os efeitos do auxílio de tutores na participação de estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física.	Qualitativo	Professora de Educação Física, 1 estudante com deficiência física e 4 tutores	O uso da tutoria possibilitou maior participação do estudante nas tarefas motoras e colaborou para sua inclusão nas aulas.
Moreira (2018)	Analisar a inclusão no Ensino Superior e o trabalho dos Núcleos de Acessibilidade em universidades federais do Sudeste.	Qualitativo	19 coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade	Apesar de necessitarem reestruturações, os núcleos impactam positivamente na inclusão e permanência dos estudantes, com

				projetos como tutoria e monitoria.
Marins (2019)	Elaborar, desenvolver e avaliar um programa de tutoria para estudantes com deficiência intelectual.	Qualitativo	6 participantes: 1 estudante com deficiência intelectual, 3 tutores, 2 professores	A tutoria assegurou maior acesso aos conteúdos, aprendizagem facilitada e maior participação do estudante.
Silva (2020)	Analisar o impacto da tutoria na escolarização de estudante com deficiência visual na graduação em Física.	Qualitativo	1 estudante com deficiência visual e seus tutores	A tutoria promoveu comunicação com colegas e acesso à linguagem matemática, mas não garantiu autonomia plena na leitura e escrita.
Marins e Lourenço (2021)	Compilar aspectos de um programa de tutoria para estudante com deficiência intelectual, incluindo benefícios e desafios.	Revisão teórica	Diversos estudos relacionados à tutoria	Destacaram os benefícios da tutoria para inclusão e os desafios na implementação de programas estruturados.
Cavalcante (2022)	Analisar contribuições da tutoria inclusiva na trajetória acadêmica de tutores e tutorados na UFRN.	Quantitativo	27 discentes participantes da tutoria	A tutoria inclusiva promove inclusão e fomenta novos conhecimentos para tutores e tutorados.
Silveira (2023)	Apresentar um processo colaborativo e reflexivo sobre práticas pedagógicas com docentes de Educação Física.	Pesquisa-ação colaborativa	30 docentes de Educação Física (16 mulheres, 14 homens)	A pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e reflexivas, transformando ações e contextos educacionais.

Fonte: elaboração própria (2024).

Souza (2008) elencou como objetivo geral de sua pesquisa, analisar os efeitos de um programa de treinamento de tutores para participação de um aluno com deficiência intelectual, associada ao autismo nas aulas de Educação Física. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os participantes da pesquisa foram: uma professora de Educação Física, um estudante com deficiência e cinco tutores. A coleta de dados realizou-se através de entrevista e a técnica de observação. O local foi uma escola da rede municipal de ensino de Ilhéus Bahia. Como resultados a pesquisa mostrou que a tutoria pode ser uma estratégia de ensino eficaz para o aumento da participação do estudante com deficiência.

A pesquisa desenvolvida por Fernandes e Costa (2015), teve como propósito central, analisar e descrever a percepção de estudantes com e sem deficiência visual em relação à atividade de tutoria de pares. O estudo se deu num Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado na região Nordeste do Brasil, a partir de

entrevista realizada com 14 participantes: sete estudantes com deficiência visual (tutorados); seis tutores e uma coordenadora.

A partir da análise dos dados, Fernandes e Costa (2015) constataram que a maioria dos tutores compreenderam que sua função era auxiliar os tutorados e adaptar os materiais em aula. Assim sendo, para que essa adaptação ocorresse de forma exitosa, seria necessário que os tutores tivessem acesso aos materiais/conteúdos que seriam desenvolvidos em sala de aula antecipadamente. No entanto, os tutores participantes da pesquisa disseram enfrentar dificuldades em relação a esse acesso em seu trabalho.

Em relação ao impacto sobre o desempenho dos tutorados, os autores perceberam que os tutores demonstraram opiniões distintas: enquanto a maioria disse participar direta ou indiretamente no desempenho acadêmico dos estudantes que tutoravam, dois compreenderam que sua atuação teve pouco impacto nesse sentido (Fernandes; Costa, 2015). Isso evidencia que a tutoria desempenha um papel significativo para o estudante com deficiência, considerando que o auxilia em sua performance em sala de aula.

O trabalho desenvolvido por Santos (2018), teve como objetivo analisar os efeitos gerados pelo auxílio dos colegas tutores, na participação de um estudante com deficiência física, nas aulas de Educação Física escolar. O estudo foi desenvolvido em uma escola comum, a rede estadual de ensino de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo.

Os sujeitos deste estudo foram: uma professora de Educação Física, vinculada à escola comum da rede estadual de ensino, um estudante com deficiência física e quatro tutores. Os resultados apontaram que, com a utilização da TP foi possível obter maior participação do estudante com deficiência física, na execução das tarefas motoras nas aulas.

Nessa direção, o trabalho evidenciou a viabilidade do Programa de Preparação de Tutores com estudantes do ensino fundamental, tendo em vista que, com a intervenção desses agentes, há um estudo colaborativo. O estudante com deficiência física, relatou ter participado mais efetivamente das aulas de Educação Física.

O estudo de Moreira (2018), teve como objetivo analisar a inclusão no Ensino Superior e o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Acessibilidade implementadas em 19 universidades federais da região Sudeste. Nesta pesquisa, os participantes foram 19 coordenadores dos NA das instituições. Os resultados da pesquisa

indicaram que algumas ações dos NA precisam ser reestruturados, porém, das dificuldades encontradas, as ações desenvolvidas pelos NA têm um impacto no processo de ingresso e permanência dos estudantes público da Educação Especial, tais como desenvolvimento de projetos de ensino, que incluem monitoria, TP, voluntariado, entre outros.

O desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência intelectual foi um assunto abordado na pesquisa de Marins (2019). Nesse estudo, a pesquisadora listou como objetivo geral, elaborar, desenvolver e avaliar um programa de TP, na área da deficiência intelectual. Para tanto, desenvolveu o estudo com seis participantes, um estudante tutorado, três estudantes tutores, um professor de Matemática e um professor de Língua Portuguesa.

O ambiente da pesquisa foi uma escola pública estadual, que atende estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais e estudantes do Ensino Médio, situada em uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo. Marins (2019), verificou que a estratégia TP, assegurou ao estudante com deficiência intelectual, mais facilidade para sua aprendizagem. Também observou que o estudante, quando acompanhado de um tutor, tem maior acesso aos conteúdos trabalhados em sala de aula e sua participação também torna-se elevada.

A contribuição dos estudos de Silva (2020), foi a de que a TP, no processo de escolarização de um estudante com deficiência visual na graduação em Física, possibilitou-o estabelecer canais comunicacionais com seus pares videntes, atuar como parceiro mais capaz e, no contexto das disciplinas de Física e Matemática, promoveu o seu acesso à linguagem matemática, porém não proporcionou a autonomia na leitura e escrita, bem como a independência nas atividades de estudo. Houve uma atitude de corresponsabilidade dos tutores, tais como: adequações em instrumentos e estratégias de avaliação; gravações de áudio, pelos colegas, de trechos dos livros-texto; materiais com equações escritas por extenso em Língua Portuguesa e na linguagem LaTeX associada ao *software* leitor de tela.

A pesquisa de Marins e Lourenço (2021), condensa de maneira competente, todo o processo de elaboração, implementação e avaliação de um programa de TP, voltado a um estudante com Deficiência Intelectual. As autoras compilaram diversos aspectos referentes a TP, bem como os benefícios e desafios dessa estratégia (Marins, 2019).

Cavalcante (2022), em sua produção acadêmica, trouxe como objetivo analisar as contribuições do programa de tutoria inclusiva da UFRN na trajetória acadêmica de tutores e tutorado. Foram utilizados, para obtenção dos dados, dois questionários e disponibilizados via *Google Forms* a 27 discentes participantes da pesquisa. A pesquisadora aponta que a atuação da tutoria inclusiva apresenta contribuições relevantes a promoção da inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais e fomenta o desenvolvimento de novos conhecimentos aos tutores.

Na mesma direção, Silveira (2023), apresentou resultados de uma pesquisa ação colaborativa, através de um processo dialógico e dialético sobre os saberes teóricos e práticos da ação docente, auxiliando no desenvolvimento da pesquisa e de práticas pedagógicas crítico-reflexivas que possam transformar ações e contextos com 30 docentes de Educação Física, sendo 16 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, todas/os com graduação em Educação Física.

A partir da análise e discussão de estratégias pedagógicas inclusivas, vivenciadas em encontros de formação continuada colaborativa a partir da prática docente e sistematizadas nas dimensões da acessibilidade, para ressignificar o ensino da Educação Física escolar na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, concluiu-se que a TP possibilitou a ressignificação do ensino da Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, junto aos estudantes com deficiência.

Embora o foco desta pesquisa esteja na TP aplicada a estudantes com TEA, a escassez de estudos específicos direcionados a esse público justificou a inclusão de pesquisas com outros grupos. Essas investigações ampliaram a compreensão da estratégia de TP, fornecendo perspectivas complementares e relevantes para sua aplicação e adaptação a diferentes contextos educacionais. Os estudos revisados apresentaram evidências consistentes sobre a eficácia da TP na promoção da inclusão escolar, destacando benefícios como a melhoria nas interações sociais, o aumento da participação ativa dos estudantes do público da Educação Especial e o fortalecimento de habilidades acadêmicas. No entanto, as pesquisas também apontaram que a eficácia da TP depende de fatores como: a capacitação dos tutores, o suporte contínuo dos professores mediadores e a adequação das estratégias às características individuais dos estudantes.

Os estudos foram realizados em diferentes contextos escolares (Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Técnico e Superior) e com diferentes participantes que compõem o público da educação especial, indicando que a TP pode ser uma

estratégia eficaz para promover a inclusão escolar. Entretanto, é importante considerar as limitações de cada estudo, tais como o tamanho da amostra, a generalização dos resultados, a ausência de investigações focadas em TEA e a falta de investigações longitudinais. Tais questões são essenciais para avaliar a sustentabilidade e os efeitos duradouros da estratégia de TP.

A literatura internacional também traz produções acadêmicas referentes à TP. Para enriquecimento e compreensão acerca da TP no contexto internacional, foi realizada uma busca na base de dados *Education Resources Information Center* (ERIC), as palavras-chave adotadas foram “*peer tutoring*” and “*special education*”.

Enquanto critérios de inclusão adotamos os seguintes: produções revisadas por pares; e disponibilizadas integralmente na base. Assim, foram identificados nove resultados, todos alinhados ao tema investigado. A leitura dos títulos e resumos dessas produções confirmou sua relevância para esta revisão, evidenciando que os artigos abordam práticas de TP no contexto da Educação Especial. O Quadro 5 apresenta uma síntese das pesquisas sobre TP em Língua Inglesa.

Quadro 5 – Síntese das pesquisas sobre TP em Língua Inglesa.

Autores(as)	Objetivo	Método	Participantes	Resultados Principais
Maheady <i>et al.</i> (2004)	Avaliar o impacto de um curso de formação de professores para usar TP.	Delineamento experimental com grupo controle.	24 professores e estudantes de Matemática.	Professores apresentaram maior conhecimento e atitudes assertivas; estudantes tiveram maior desempenho acadêmico.
Mastropieri <i>et al.</i> (2006)	Avaliar atividades diferenciadas mediadas por pares em Ciências inclusivas.	Ensaio de campo randomizado.	213 estudantes do 8º ano (44 com deficiência).	Atividades colaborativas facilitaram a aprendizagem e melhoraram atitudes em relação ao aprendizado.
Yawn (2012)	Analisar impacto da TP entre estudantes superdotados e com dificuldades de leitura.	Delineamento pré-teste/pós-teste com grupo controle.	40 estudantes do 4º ano.	Melhoras significativas na fluência e compreensão de leitura; altos níveis de satisfação com o programa.
Larwin <i>et al.</i> (2012)	Examinar eficácia de	Meta-análise de 18	Estudantes do EF I, EF II e Educação Especial.	Fichas foram eficazes para

	fichas de instrução e registros associados à TP.	estudos selecionados		atenção, participação e desempenho, especialmente associadas à TP.
Popov <i>et al.</i> (2013)	Revisar características, vantagens e desafios da TP em contextos globais.	Análise qualitativa de 15 artigos.	Diversos contextos educacionais.	TP melhora desempenho acadêmico, habilidades socioemocionais e inclusão; desafios incluem capacitação.
Hott <i>et al.</i> (2014)	Avaliar TP e automonitorização no vocabulário matemático.	Projeto de linha de base múltipla.	6 estudantes do Ensino Médio com deficiências emocionais/comportamentais	Melhorias significativas em vocabulário matemático e resolução de problemas.

Fonte: elaboração própria (2024).

O estudo de Maheady *et al.* (2004), investigou a eficácia de um curso de formação de professores de educação geral em início de carreira, que foram preparados para usar uma prática de ensino baseada em evidências, e quais efeitos, essa prática teve sobre o desempenho acadêmico de seus estudantes.

O estudo foi realizado na Cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos, a qual recebe muitos imigrantes, portanto, a escola possui uma diversidade étnico racial e classe.

O delineamento utilizado para a investigação foi um delineamento experimental de comparação dos efeitos de intervenções/tratamentos diferentes entre dois grupos semelhantes. Nesse contexto, o grupo I recebeu o curso de formação sobre a tutoria entre pares, enquanto o grupo controle não recebeu.

Os participantes da pesquisa foram 24 professores em formação inicial que lecionavam a disciplina de Matemática para estudantes do Ensino Fundamental. Os objetivos do estudo foram avaliar o impacto do curso de formação sobre o conhecimento, as atitudes e as habilidades dos professores em relação à tutoria entre pares, bem como sobre o desempenho acadêmico e o comportamento dos estudantes.

Os resultados mostraram que os professores do grupo I, que receberam a formação, apresentaram maior conhecimento, atitudes mais assertivas e maior frequência de uso da tutoria entre pares do que os professores do grupo controle. Os

estudantes do grupo I tiveram maior rendimento escolar e menor taxa de desafios comportamentais do que os estudantes do grupo controle.

Os participantes aprenderam a usar o programa TP, do *Juniper Gardens Children's Project*, em *Kansas City*, por meio de um *workshop* de duas horas e com assistência em sala de aula. Dez educadoras gerais em formação e seus professores colaboradores foram os participantes.

As professoras em formação, estavam matriculadas no último semestre de seu curso de graduação, e realizaram o estudo em um de seus estágios de oito semanas.

Duzentos e sete estudantes da segunda à quarta série (52% meninos, 48% meninas), também participaram. Noventa e dois por cento dos estudantes eram caucasianos, 4% afro-americanos, 3% hispânicos e o restante 1% asiático-pacífico. A idade dos estudantes variava de 7 anos e 3 meses a 11 anos e 7 meses.

Vinte e oito estudantes haviam sido identificados com dificuldades de aprendizagem. As sessões de TP, ocorreram em salas de aula de educação geral, durante as aulas de ortografia em Língua Inglesa.

As professoras relataram que, através de tutoria entre pares, houve melhoras na ortografia de seus estudantes e nas relações sociais. As avaliações dos estudantes participantes também foram bastante favoráveis.

Mastropieri *et al.* (2006), compararam os resultados quantitativos associados à tutoria entre pares em toda a turma. O método utilizado foram as atividades práticas diferenciadas, com a instrução dirigida pelo professor para estudantes com deficiências em turmas inclusivas de ciências do 8º ano.

Os objetivos da investigação de Mastropieri *et al.* (2006) foram: a) determinar se as melhorias curriculares diferenciadas são relevantes e se poderiam ser desenvolvidas nas aulas de ciências inclusivas da oitava série; b) implementar esses materiais usando um formato mediado por pares em toda a turma; c) determinar, em um ensaio de campo randomizado, se esta intervenção melhoraria os resultados dos testes em sala de aula ; d) determinar se os estudantes gostaram de usar os materiais e melhoraram suas atitudes em relação à aprendizagem de ciências.

Treze turmas de 213 estudantes (109 do sexo masculino; 104 do sexo feminino), dos quais 44 foram classificados com deficiências, participaram em sessões de 12 semanas num projeto de ensaio de campo aleatório.

As turmas experimentais receberam unidades de instrução prática diferenciada, mediada por pares, enquanto as turmas de controle receberam instrução científica

tradicional. Os resultados indicam que as atividades práticas colaborativas facilitam estatisticamente a aprendizagem de conteúdos científicos do ensino secundário. Nos pós-testes e nos testes finais de alto nível, para todos os estudantes, houve indício de que gostaram de aprender os conteúdos de maneira diferenciada.

Yawn (2012), descreveu um estudo experimental, que investigou o impacto de um programa de tutoria entre pares para um grupo com altas habilidades/superdotação e um outro grupo de pares com dificuldades de leitura.

O método utilizado foi um delineamento pré-teste/pós-teste com grupo controle, envolvendo 40 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública dos Estados Unidos.

Os objetivos do estudo foram: avaliar se a tutoria entre pares para um grupo com altas habilidades/superdotação e um outro grupo de pares com dificuldades de leitura, poderia melhorar o desempenho dos tutores e dos tutorados na fluência, compreensão e motivação para a leitura, bem como verificar a satisfação dos participantes com o programa.

Os resultados mostraram que os tutores e os tutorados apresentaram ganhos significativos em fluência e compreensão de leitura em relação ao grupo controle, mas não houve diferenças significativas em motivação para a leitura.

Nas considerações, os participantes relataram altos níveis de satisfação com o programa, indicando que a tutoria entre pares foi uma experiência positiva e enriquecedora para ambos os grupos.

Larwin *et al.* (2012), realizaram uma investigação, a qual, examinou as diferentes variáveis que controlam o efeito da utilização de fichas de orientação e registros em sala de aula, suas variáveis e as limitações da literatura existente.

Observou-se o impacto das orientações em relação aos registros gerados pelos estudantes. A seleção das fichas de orientações e registros foi feita a partir de estudos aleatórios, associadas à prática da TP.

Os estudos incluídos nesta meta-análise foram obtidos inicialmente através de uma extensa pesquisa eletrônica. Os níveis de estudo analisados foram Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e estudantes da educação especial, nos quais a TP também se mostrou eficaz em todos.

Na revisão de literatura, foram selecionados 18 estudos que atenderam aos critérios de inclusão: uso das fichas de instrução e registros, estudantes da educação

especial, prática da TP. Nos trabalhos selecionados, 11 eram com estudantes do ensino comum e sete estudantes da educação especial.

Larwin *et al.* (2012), examinaram as diferentes variáveis que controlam o efeito da utilização de um instrumento de orientação, em sala de aula; o impacto de guias de instruções e registros em relação as notas geradas pelos estudantes; verificações de estudos aleatórias e a TP.

O guia de instrução e registro, é um instrumento de orientação, utilizado em contexto educacional. O professor regente é o responsável pela elaboração do PEI do estudante e o plano de aula para a classe. O objetivo do instrumento é contribuir para que o aluno diariamente acompanhe e compreenda as informações apresentadas em sala.

O guia apresenta a orientação para aquela aula e instiga o estudante a registrar suas dúvidas e/ou notas para estudar. Portanto, é um instrumento colaborativo, professor e aluno interagem a partir dele.

Os resultados indicaram que fichas de instruções e registros foram efetivos para aumentar o desempenho dos estudantes em diferentes disciplinas e níveis de ensino, especialmente quando associadas com outras técnicas de ensino, como feedback, revisão e reforço.

Nesse sentido, fichas de instruções e registros foram benéficos para os estudantes com necessidades educacionais especiais, pois facilitaram a atenção, a participação e a compreensão das aulas.

Concluíram ainda que, para proporcionar aos estudantes com deficiência as adaptações e modificações adequadas ao currículo do ensino geral, os professores precisam esforçarem-se, para encontrar recursos e apoios que ajudem esses estudantes a obterem êxito.

Por fim, os autores sugeriram algumas recomendações para pesquisas futuras sobre o tema, como: a realização de estudos experimentais com grupos maiores e mais diversificados, a comparação de diferentes tipos e formatos de fichas de instruções e registros e a avaliação dos impactos das guias de instruções e registros na motivação e na autoeficácia dos estudantes. Os pesquisadores citam a TP, como estratégia de trabalho, evidenciando a eficácia da estratégia na aquisição do aprendizado e habilidades. Segundo os autores, a TP proporcionou uma experiência mais envolvente para os estudantes, levando a um desempenho melhor em algumas medidas de aprendizado. O estudo sugere que, embora as notas guiadas sejam

benéficas, a TP pode ser uma alternativa eficaz, especialmente para os estudantes com dificuldades.

Popov *et al.* (2013), apresentaram uma revisão da literatura sobre o uso da tutoria entre pares como uma estratégia pedagógica, para promover a aprendizagem colaborativa e inclusiva em diferentes contextos educacionais.

O método utilizado pelos autores foi uma análise qualitativa de 15 artigos publicados em revistas científicas internacionais, que abordaram as experiências, benefícios e desafios da tutoria entre pares em diversos países.

Os objetivos do artigo foram: identificar as principais características, vantagens e limitações da tutoria entre pares, bem como as implicações para a educação em um mundo globalizado e diverso.

Os resultados e discussões do artigo apontaram que a tutoria entre pares é uma prática eficaz, para melhorar o desempenho acadêmico, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a autoestima e a motivação dos estudantes, além de favorecer a integração e o respeito à diversidade cultural.

No entanto, o artigo também destacou os desafios para implementar a tutoria entre pares de forma efetiva, como a necessidade de capacitação dos tutores, o apoio dos professores e da instituição, a adequação dos materiais e das metodologias, e a avaliação dos resultados.

Nas considerações finais, o artigo afirma que a TP é uma ferramenta valiosa para a educação em um mundo interconectado e plural, mas que, requer um planejamento cuidadoso e uma avaliação contínua para garantir a sua qualidade e eficácia.

Hott, Evmenova e Brigham (2014), examinaram os efeitos da TP, associada à automonitorização acadêmica, na aquisição de vocabulário matemático. O grupo era composto por seis estudantes com desafios emocionais ou comportamentais, de uma escola pública urbana de Ensino Médio.

Os estudantes tinham entre 12 e 15 anos e seus comportamentos impediam a aprendizagem. Os objetivos do estudo foram: avaliar a eficácia das intervenções sobre o número de palavras matemáticas definidas corretamente pelos estudantes, bem como sobre a sua precisão e fluência na resolução de problemas matemáticos.

Entre as intervenções, foi implementado um projeto de linha de base múltipla. Os resultados mostraram que as intervenções produziram aumentos significativos no

desempenho dos estudantes em vocabulário matemático, tanto na fase de intervenção quanto na fase de generalização para novas palavras.

Além disso, os estudantes também apresentaram melhorias na precisão e na fluência na resolução de problemas, sugerindo que o domínio do vocabulário matemático pode facilitar o desenvolvimento de habilidades mais complexas em matemática.

O artigo concluiu que as intervenções foram efetivas para promover a aprendizagem de vocabulário matemático em estudantes com desafios emocionais ou comportamentais, e sugeriu implicações para a prática pedagógica e para pesquisas futuras.

Os pesquisadores Boon e Barbetta (2017), apresentaram uma análise da literatura sobre intervenções de leitura de inglês, para estudantes, com dificuldades de aprendizagem, nos níveis de ensino básico.

A pesquisa sistemática reuniu dados entre os anos de 1975 a 2016. O objetivo da investigação foi identificar e avaliar as intervenções de leitura utilizadas para estudantes público da educação especial e com dificuldades de aprendizado nos primeiros anos de escolarização.

A TP, entre outras estratégias, mostrou-se satisfatória, com efeitos promissores, na melhoria dos resultados de fluência de leitura e/ou compreensão para estudantes na sala de aula do ensino básico.

Moeyaert *et al.* (2021), realizaram uma meta-análise de projetos experimentais de caso único, os pesquisadores sintetizaram a eficácia das intervenções de TP nos resultados acadêmicos e de comportamento social, em estudantes em risco e/ou com deficiência, sendo 46 estudos aceitos nos critérios de inclusão.

O objetivo do artigo foi sintetizar as evidências empíricas sobre a eficácia dessa intervenção educacional. Em geral, a tutoria entre pares teve um efeito positivo significativo nos resultados acadêmicos e sociocomportamentais, com um efeito ligeiramente maior nos resultados acadêmicos.

Segundo os pesquisadores, houve uma variação substancial entre os estudos e entre os casos nos efeitos da TP nos resultados acadêmicos e sociais, sendo necessária uma exploração de potenciais moderadores específicos (gênero, idade, tipo de deficiência e qualidade do estudo), na TP. Os autores discutiram as implicações teóricas e práticas dos achados, bem como as limitações do estudo e as sugestões para futuras pesquisas.

A TP, foi tema recorrente nessas publicações, sendo implementada entre estudantes da Educação Básica e Educação Especial. As produções acadêmicas analisadas convergem ao evidenciar que a TP é uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de promover tanto avanços acadêmicos, como rendimento, compreensão, fluência e aquisição de vocabulário, quanto o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, autoestima e responsabilidade. Além disso, a TP pode favorecer a aprendizagem cooperativa e inclusiva, demonstrando-se especialmente relevante em turmas heterogêneas e contextos com diversidade cultural. Destaca-se, ainda, a importância da capacitação de tutores e professores como elemento essencial para o sucesso dessa estratégia. Aplicada com sucesso em disciplinas como matemática, ciências e língua inglesa, a TP revela-se uma estratégia promissora para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, reforçando seu potencial transformador em contextos educacionais diversos e desafiadores.

Nos estudos internacionais, é imperativo reconhecer a diversidade do público atendido pela Educação Especial. A análise dos artigos revelou que estudantes que não apresentam padrões de comportamento de acordo com os estabelecidos pelas instituições escolares são frequentemente incluídos no público da Educação Especial.

Esses estudos mostram que a definição do público da Educação Especial varia entre os países, refletindo diferenças nos critérios de elegibilidade adotados por cada nação. Dessa forma, o público da educação especial não é o mesmo em todos os países, de modo que há variações significativas conforme as políticas e diretrizes específicas de cada localidade.

As produções acadêmicas que investigaram a TP em língua inglesa apresentaram divergências metodológicas significativas, especialmente no que diz respeito ao desenho das intervenções e aos critérios de avaliação dos resultados. Alguns estudos priorizaram a análise quantitativa de dados, com foco em medidas padronizadas de desempenho, como testes de proficiência e escalas de fluência, enquanto outros adotaram abordagens qualitativas, explorando as interações entre tutor e tutorado por meio de observações, entrevistas e registros reflexivos.

Para a pesquisa, em língua espanhola, foram realizadas buscas na base de dados *Dialnet*, que é um portal de difusão da produção científica hispânica, especializado em ciências humanas e sociais, com vistas a selecionar trabalhos que discorressem sobre o tema em estudo.

A busca foi realizada no mês de janeiro de 2024, a partir da combinação dos seguintes palavras-chave: “*Tutoria entre iguales*” and “*educación inclusiva*”. Em língua espanhola, o termo utilizado é *Educación Inclusiva* e não Educação Especial, por isso, o termo foi assim designado nesta revisão. Estas palavras-chave foram empregadas conjuntamente com o propósito de focar as buscas exclusivamente em pesquisas relacionadas com a TP e à educação especial. O critério de exclusão dos resultados obtidos, foi de que a pesquisa não estivesse disponível integralmente para leitura. Como resultado da pesquisa, foram obtidas dez produções acadêmicas. Foram lidos os títulos e os resumos das publicações e todos versavam sobre TP. Ao dar continuidade para a leitura integral das produções, dois artigos foram retirados, por não estarem disponíveis para a leitura completa. Sendo assim, nesta base de dados, oito produções acadêmicas foram recuperadas.

A apresentação dos dados foi conduzida através da revisão dos textos selecionados, com o objetivo de identificar os principais achados de cada um deles.

As pesquisadoras Vidal *et al.* (2012), apresentaram neste artigo, o resultado de uma experiência realizada em várias escolas primárias, utilizando a TP e o Ensino Partilhado (Colaborativo), como promotores e incentivadores da aprendizagem de línguas para todos os estudantes.

A pesquisa foi realizada em cinco escolas de ensino fundamental I, na cidade de *Castellón de la Plana* (Espanha), no contexto do ensino de língua estrangeira, a Língua Inglesa.

O método utilizado foi o de estudo de caso, com as técnicas de busca bibliográfica, pesquisa-ação colaborativa e observação participante. Os resultados apresentaram que a TP, é uma estratégia eficaz para o aprendizado dos estudantes, mediado pelo ensino colaborativo, interação entre professores, tutores e tutorados.

A investigação indicou a falta de material humano e a falta de espaço adequado para o ensino de língua estrangeira, como desafios para o sistema educativo atual, no ensino satisfatório de língua estrangeira.

Abellán (2014), nos apresenta, em seu artigo, que a utilização da TP, na dinâmica cotidiana, rompe com a metodologia tradicional e promove um melhor aproveitamento da diversidade. Os participantes desta pesquisa foram 13 rapazes e 13 moças, uma das quais tem hemiparesia no lado esquerdo do corpo, que necessitou de algumas adaptações do material didático. O conteúdo trabalhado nessa pesquisa

foi História da Música, destinado ao terceiro ciclo do Ensino Básico (6º ano), na região de Murcia (Espanha).

Segundo a pesquisadora, a TP promove uma interação enriquecedora entre os pares, e ressalta que os professores também têm um papel decisivo a desempenhar, na incorporação desta estratégia.

Essa temática também foi discutida pelos pesquisadores Córdova *et al.* (2016). O artigo descrito pelos pesquisadores relata a experiência de ensino e aprendizagem, que surgiu a partir das necessidades de formação dos estudantes da área de Artes Visuais do *Centro de Educación Artística*, de Oaxaca (México).

No relato, apenas 11 estudantes puderam participar de uma oficina. Com o objetivo de ensinar os outros estudantes que não puderam participar da oficina, foi proposta a ação de TP. Através dessa experiência, os pesquisadores postulam que se os estudantes forem mobilizados para desenvolverem sua capacidade mediadora, as instituições educativas podem transformar salas de aula em comunidades de aprendentes.

A pesquisa de Diaz *et al.* (2019), apresentou a implementação de uma experiência de TP, numa pequena cidade de *Castellón* (Espanha), com estudantes do terceiro ano da Educação Infantil e estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, sendo o método de pesquisa utilizado, o estudo de caso.

Como resultados, os tutores indicaram que as suas participações haviam influenciado positivamente na competência de leitura dos tutorados, gerando transformação nas interações, promovendo oportunidades de aprendizagem e crescimento, tanto acadêmico, como pessoal.

O estudo de Almario e Díez (2020), analisou as estratégias implementadas por professores espanhóis que desenvolvem estratégias inclusivas no ensino pré-escolar, primário e secundário.

A investigação qualitativa foi efetuada através de entrevistas semiestruturadas e os participantes foram 70 professores de diferentes escolas da província de *Sevilha* (Espanha). Os resultados apontaram que as estratégias metodológicas inclusivas, incluindo a TP, possibilitam uma maior aprendizagem entre os estudantes.

A pesquisa desenvolvida por Martinez e Duran (2021), caracterizou-se por uma revisão de literatura, e teve como objetivo estudar os efeitos e benefícios desta estratégia nos estudantes com TEA na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Os resultados mostraram que a TP pode ser uma prática eficaz para melhorar as competências sociais e acadêmicas no domínio de matemática, da educação física e da linguagem, nos estudantes com TEA. O estudo mostrou também que os pares de estudantes com TEA vivenciaram de maneira positiva a experiência de tutoria.

Os pesquisadores Fernandez *et al.* (2022), desenvolveram um artigo, cujo objetivo foi socializar a experiência na Universidade Nacional de Educação sobre TP para orientar os estudantes em estratégias metodológicas inclusivas para solucionar casos e problemas de prática pré-profissional.

O método utilizado foi o de pesquisa-ação participativa. Os participantes foram estudantes-tutores da carreira de Educação Especial e estudantes-tutores das demais carreiras. O principal resultado da atividade de tutoria foi uma significativa mudança de atitude dos participantes e uma nova visão em relação à diversidade, baseada em experiências reais de educação inclusiva.

A tese de Gutiérrez (2022), apresentou diversas provocações relativas à Educação Inclusiva, mas nesta revisão, o foco será sua contribuição sobre a TP. O objetivo geral desta pesquisa foi identificar as necessidades do pessoal docente ativo na Educação Infantil e Primária no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula e recolher propostas de melhoria no trabalho dos especialistas de apoio como agentes de inclusão nos centros educativos. Os dados foram coletados no *Principado de Asturias* (Espanha).

A pesquisa realizada foi mista e contou com uma amostra de 201 professores ativos no ensino pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico. Um aspecto relevante da pesquisa é o fato de que mais da metade dos professores inquiridos, apontarem o trabalho cooperativo e a TP como as metodologias inclusivas mais utilizadas.

Após a revisão de literatura realizada em bases de dados nacionais e internacionais, verificou-se que os achados das pesquisas apontam a TP como uma estratégia que tem potencial de melhorar o desempenho escolar e/ou acadêmico e promover habilidades sociais e emocionais dos estudantes.

Além disso, pode-se observar que a abordagem tem aspecto positivo tanto para os tutores quanto para os tutorados, contribuindo para um ambiente de estudo mais inclusivo e mais colaborativo. No entanto, são necessárias mais pesquisas para explorar a eficácia da TP, em diferentes contextos educacionais e para identificar as melhores práticas de implementação.

A pesquisa de Diaz *et al.* (2019), apresentou a implementação de uma experiência de TP, numa pequena cidade de *Castellón* (Espanha), com estudantes do terceiro ano da Educação Infantil e estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, sendo o método de pesquisa utilizado, o estudo de caso.

Como resultados, os tutores indicaram que as suas participações haviam influenciado positivamente na competência de leitura dos tutorados, gerando transformação nas interações, promovendo oportunidades de aprendizagem e crescimento, tanto acadêmico, como pessoal.

A pesquisa que mais se aproxima da presente dissertação, foi das autoras Diaz *et al.* (2019), entretanto o ciclo de escolarização foram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As fases e procedimentos foram realizados nesta ação: capacitação dos professores, capacitação dos estudantes, elaboração de conteúdo para os as formações. O processo de construção da intervenção, através de grupos de mediação dialogada entre tutorado, tutores, professores e a pesquisadora e a quantidade de aulas com a aplicação da intervenção. Os grupos de diálogo ocorreram antes, durante e após a intervenção, ouvindo a opinião de cada um dos envolvidos ao longo do processo. O quadro a seguir apresenta uma síntese sobre as pesquisas em Língua Espanhola

Quadro 6 – Síntese das pesquisas sobre TP em Língua Espanhola

Autores	Objetivo	Método	Participantes	Resultados Principais
Vidal <i>et al.</i> (2012)	Apresentar o resultado de experiências com TP e ensino colaborativo no aprendizado de línguas para todos os estudantes.	Estudo de caso, pesquisa-ação colaborativa e observação participante.	Estudantes de 5 escolas de ensino fundamental.	TP é eficaz para aprendizado mediado por ensino colaborativo; desafios incluem falta de espaço e material humano.
Abellán (2014)	Investigar como a TP rompe com metodologias tradicionais e promove o aproveitamento da diversidade.	Qualitativa	26 estudantes incluindo uma aluna com hemiparesia)	TP promove interação enriquecedora entre pares; professores têm papel decisivo na implementação.
Córdova <i>et al.</i> (2016)	Relatar a experiência de ensino com TP em Artes Visuais, mobilizando	Relato de experiência.	11 estudantes do Centro de Educación Artística	TP transforma salas em comunidades de aprendentes; promove capacidades mediadoras.

	estudantes como mediadores.			
Díaz et al. (2019)	Apresentar a experiência de TP e seus efeitos sobre competência de leitura e interações sociais.	Estudo de caso.	Estudantes do 3º ano da Educação Infantil e do 6º ano do Ensino Fundamental	Melhorou a leitura dos tutorados, promoveu interações enriquecedoras e crescimento acadêmico e pessoal.
Almarío e Díez (2020)	Analisar estratégias inclusivas, incluindo TP, no ensino pré-escolar, primário e secundário.	Qualitativa	70 professores	Estratégias inclusivas promovem maior aprendizagem entre estudantes; TP é eficaz como metodologia inclusiva.
Martínez e Duran (2021)	Estudar os efeitos e benefícios da TP em estudantes com TEA.	Revisão de literatura.	Estudantes com TEA na Educação Infantil e Ensino Fundamental.	TP melhora competências sociais e acadêmicas (matemática, educação física, linguagem) e gera experiências positivas para pares.
Fernández et al. (2022)	Socializar experiência de TP para orientar estudantes em estratégias inclusivas no contexto universitário.	Pesquisa-ação participativa.	Estudantes-tutores de Educação Especial e outras carreiras	Mudança de atitude em relação à diversidade e desenvolvimento de nova visão inclusiva.
Gutiérrez (2022)	Identificar necessidades de professores sobre práticas pedagógicas inclusivas e propostas de melhoria para especialistas de apoio.	Qualitativa/Quantitativa	201 professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	TP e trabalho cooperativo são as metodologias inclusivas mais utilizadas; sugestões de melhoria em práticas pedagógicas inclusivas.

Fonte: elaboração própria (2024).

A revisão da literatura sobre TP apresenta uma série de benefícios significativos associados a esta estratégia educativa. Os estudos demonstram que a TP pode melhorar não apenas o desempenho escolar dos estudantes, mas também fortalecer suas habilidades sociais e de comunicação. Os estudantes tutores, ao envolverem-se no processo de ensino-aprendizado consolidam seu próprio

conhecimento e desenvolvem uma maior empatia, enquanto os tutorados recebem apoio e informações mais acessíveis. Além disso a interação constante entre os pares favorece um ambiente de maior aprendizado cooperativo que promove a motivação e o engajamento.

No entanto, os estudos apontam que a eficácia da TP está diretamente relacionada a vários fatores como: a formação e o preparo dos tutores, a seleção de estratégias pedagógicas adequadas, a seleção e disponibilidade dos materiais pedagógicos e a gestão dos pares. A literatura sugere que a formação dos tutores é primordial para garantir que estejam hábeis para oferecer um suporte de qualidade. Nesse sentido, é importante que os programas de TP sejam planejados para atender as necessidades específicas e crie um ambiente que incentive o desenvolvimento de habilidades funcionais.

Por fim, posto que a TP pode oferecer uma série de vantagens para o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, ainda há desafios para ampliar seu alcance. No âmbito nacional, não foram encontrados estudos sobre TP na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir do inexpressivo número de pesquisas encontradas, nas plataformas nacionais, pode se inferir que ainda há áreas a serem investigadas, como a alcance dessa estratégia no sistema educacional, quais os instrumentos de avaliação, quais os benéficos da TP para além da sala de aula. O próximo capítulo desta dissertação apresentará os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa.

3. MÉTODO

Esta pesquisa se caracterizou como pesquisa interventiva, a qual possibilita o estudo de situações reais, de modo que “a pesquisa de intervenção, tem como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos” (Damiani *et al.*, 2013, p, 58). Ao aliar a investigação à ação, essa abordagem permite não apenas diagnosticar problemas, mas também propor e implementar soluções inovadoras, visando a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as intervenções pedagógicas são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de mudanças em processos educacionais, com o objetivo de produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos estudantes que delas participam, e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

De acordo com Minayo (2001), a presente pesquisa corresponde a uma abordagem qualitativa em educação, uma vez que os dados não podem ser quantificados, ou seja, envolve uma gama de aspectos de ordem subjetiva como valores, percepções, crenças e atitudes que não podem ser reduzidos a variáveis. Nessa perspectiva, a preocupação centra-se no âmbito dos significados construídos nas relações sociais entre os indivíduos.

3.1 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Federal de São Carlos, recebeu o parecer Nº 6.540.073 (Anexo A), de acordo com as recomendações da Resolução nº 510, de 2016, e dispôs de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmando autorização para a participação na pesquisa, para o responsável pelo estudante com TEA (Apêndice A). Da mesma forma, foi entregue um TCLE aos responsáveis pelos estudantes tutores (Apêndice B). Ao professor regente, que participaram da pesquisa, TCLE (Apêndice C). Os estudantes participantes da pesquisa, consentiram sua participação, através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para estudante com TEA (Apêndice D) e para tutor (Apêndice E), em linguagem própria para a idade.

Os benefícios para o estudante com TEA foram poder contar com uma ajuda personalizada, trazendo melhorias acadêmicas. Para os tutores, foi a oportunidade de

aprofundar seus conhecimentos e para os professores, a possibilidade de enriquecer sua prática pedagógica.

3.2 Local

O local da pesquisa foi uma sala de aula, de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, de uma cidade com aproximadamente 728.400 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024).

A escola escolhida encontrava-se localizada em uma área periférica da cidade, e possuía diversas demandas estruturais e acadêmicas. A unidade escolar funcionava em dois períodos, sendo que no período da manhã, estavam concentrados os Anos Finais do Ensino Fundamental e duas salas de quintos anos, e no período da tarde, estavam concentradas as salas de 1º ao 4º ano, perfazendo o total de 455 estudantes.

O quadro de pessoal técnico e administrativo efetivo, constitui-se de: um monitor de informática, um agente de operações (serviços gerais), uma agente de administração, uma coordenadora pedagógica e duas gestoras escolares. Os demais funcionários que compõem a equipe escolar são cozinheiras e agentes de limpeza, admitidos em caráter terceirizado.

A escola conta com 36 docentes, sendo 16 efetivos, com sede na própria unidade escolar, e 20 professores, contratados em regime administrativo.

3.3 Participantes

Os participantes da pesquisa foram: um estudante com TEA, matriculado nos Anos Finais do Ensino Fundamental, que ao longo do texto foi assim identificado; sete estudantes que não compõem o público da Educação Especial, matriculados na mesma sala que o estudante com TEA (tutores/as), que foram nomeados como Tutores seguidos de numerais ordinais; dois professores regentes, da sala de aula em que o estudante com TEA estava matriculado, que nomeados com letra P seguidas da sigla do componente curricular que lecionavam no período da pesquisa. Os critérios de inclusão dos(as) participantes estão descritos nos tópicos a seguir.

3.3.1 Estudante com TEA (tutorado)²

O estudante escolhido para ser o tutorado, um menino de 13 anos, estava matriculado regularmente no 8º ano, no período da manhã, em uma turma composta por 20 estudantes, sendo nove meninos e onze meninas.

A equipe pedagógica, composta por duas gestoras e uma coordenadora, foi a responsável por identificar as demandas educacionais relacionadas a dificuldades no acompanhamento dos conteúdos e na socialização do estudante, sendo que o critério de inclusão do estudante, dos professores e da escola foi definida por amostra de conveniência, a partir da disponibilidade da instituição em participar da pesquisa, do estudante e da colaboração dos profissionais da comunidade escolar.

3.3.2 Estudantes tutores (as)

Os(as) estudantes tutores(as) foram convidados(as) após as observações iniciais em sala de aula, e mediante indicações feitas pelos professores. Para Duran e Vidal (2007), os(as) tutores(as), necessitam apresentar alguns critérios: empatia, facilidade de interação com os colegas e professores, assiduidade às aulas, bom rendimento acadêmico, participação efetiva nas atividades da sala de aula, responsabilidade e interesse em participar da TP.

Os critérios de exclusão para os(as) estudantes tutores(as) foram: não ter frequência diária às aulas, que não apresentassem comportamentos desafiadores e não tivessem aproximação com o estudante com TEA. O Quadro 7 apresenta a caracterização dos(as) estudantes tutores(as).

Quadro 7 - Caracterização dos(as) estudantes tutores(as).

Identificação	Gênero	Idade	Componente Curricular
Tutor 1	Masculino	13 anos	Língua Portuguesa
Tutora 2	Feminino	14 anos	Língua Portuguesa
Tutora 3	Feminino	14 anos	Língua Portuguesa
Tutora 4	Feminino	14 anos	Língua Portuguesa
Tutora 5	Feminino	14 anos	Matemática
Tutora 6	Feminino	14 anos	Matemática
Tutor 7	Masculino	14 anos	Matemática

Fonte: elaboração própria (2024).

² Embora a literatura da área (Vidal; Duran, 2007) recomendem a utilização na nomenclatura tutorado, optamos por nomear o referido participante como estudante com TEA, para facilitar a identificação ao longo do texto.

3.3.3 Professores

Nesta pesquisa, dois professores se disponibilizaram para serem participantes (Quadro 8). Os respectivos professores foram admitidos em caráter efetivo na Rede Municipal e possuíam sede na unidade escolar que foi o local da pesquisa.

O critério de inclusão para os professores serem participantes, foi o desejo de participar da pesquisa. A literatura aponta (Duran; Vidal, 2007), que o professor participante de um programa de TP realiza observações oportunas para uma avaliação contínua, auxiliando o pesquisador a obter dados importantes sobre a participação dos(as) estudantes. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, possuem uma carga horária mais ampla (cinco horas/aula de Língua Portuguesa e seis horas/aula de Matemática, ambas de 50 minutos), portanto, tais professores puderam apresentar maior interação com os(as) estudantes tutores(as) e com o estudante com TEA.

Quadro 8 - Caracterização dos professores participantes

Identificação	Gênero	Idade	Formação	Tempo de Docência
Professora de Língua Portuguesa - PLP	Feminino	42 anos	Doutorado em Linguística	18 anos
Professor de Matemática - PM	Masculino	31 anos	Mestre em Educação	7 anos

Fonte: elaboração própria (2024).

3.4 Instrumentos e Materiais

3.4.1 Instrumentos

O Diário de Campo foi um dos instrumentos utilizados para registro de notas, dia após dia, dos eventos da observação e da progressão da pesquisa. Dessa forma, todas as informações e situações ocorridas durante a realização da pesquisa foram anotadas, para posterior análise. Esse instrumento foi fundamental para o registro das observações da pesquisadora, das experiências e trocas no espaço e no decurso da pesquisa (Gerhardt *et al.*, 2009). Foram anotadas as informações da dinâmica da sala de aula para realização das atividades propostas, organização espacial, didática dos professores, interação entre os pares, interação entre professor e estudantes e comportamentos durante as aulas, de cooperação, motivação, indisciplina, satisfação e ou insatisfação dos participantes. Os instrumentos de coleta de dados

para esta pesquisa, consistiram em: roteiros de observação (fase inicial e de implementação do programa), e roteiros de entrevistas semiestruturadas (fase inicial e pós implementação do programa), conforme apresentado o Quadro 9.

Quadro 9 – Instrumentos de coleta de dados

Fase de Pesquisa	Instrumentos Utilizados	Participantes	Apêndices
Fase Inicial	Roteiro de Observação	Estudante com TEA	Apêndice F
	Roteiro de Observação	Estudantes da sala	Apêndice G
	Roteiro de Observação	Professores	Apêndice H
	Entrevista semiestruturada	Estudante com TEA	Apêndice I
	Entrevista semiestruturada	Estudantes Tutores(as)	Apêndice J
	Entrevista semiestruturada	Professores	Apêndice K
Fase de implementação do programa	Roteiro de observação	Estudante com TEA	Apêndice L
	Roteiro de observação	Estudantes Tutores/as	Apêndice M
	Roteiro de observação	Professores	Apêndice N
Fase de pós implementação do programa	Entrevista semiestruturada	Estudante com TEA	Apêndice O
	Entrevista semiestruturada	Estudantes tutores(as)	Apêndice P
	Entrevista semiestruturada	Professores	Apêndice Q

Fonte: elaboração própria (2024).

Segundo Gil (2002), através da observação, torna-se viável a coleta de dados minuciosos e a obtenção de informações robustas, as quais podem se revelar consistentes e de alta relevância para o desenvolvimento eficaz da pesquisa em questão. A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar 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). Sobre o roteiro de observação, Danna e Matos (1999, p. 40) indicam que “[...] é a folha onde o observador registra os dados coletados, um protocolo que contém uma série de itens, que abrangem informações relevantes para análise dos comportamentos.

Pasquali (1998) postula que a entrevista semiestruturada, deve basear-se nos critérios de simplicidade (a pergunta deve se referir a somente uma ideia), clareza (a pergunta deve ser inteligível a todos da população pesquisada, devendo ser empregadas frases curtas, simples e diretas) e pertinência (a pergunta deve ser

consistente com o assunto definido e com as outras perguntas associadas ao mesmo assunto).

Ainda sobre o roteiro de entrevista, Manzini (2003, p.11-25), aponta que a “entrevista é uma forma de buscar informação, face a face, com o entrevistado e tem sido um procedimento amplamente utilizado em pesquisas em Ciências Humanas”.

Os instrumentos de pesquisa passaram por um detalhado procedimento de elaboração, priorizando questões que permitissem alcançar o objetivo da pesquisa. A sequência das perguntas foi cuidadosamente estruturada, buscando um fluxo lógico e coerente, além da linguagem adaptada a cada participante. As dissertações de Santos (2018) e Marins (2019) também foram referências para a elaboração das questões. O roteiro de observação foi composto por cinco questões, para nortear a observação da pesquisadora, destinado a cada participante, e o roteiro entrevista semiestruturada (Manzini, 2003), foi composto por nove questões para os estudantes e 12 questões para os professores, relacionadas ao planejamento de coleta de informações.

Os instrumentos foram enviados para três juízas avaliadoras, com ampla experiência na Educação, a fim de garantir que os instrumentos fossem válidos e confiáveis. As juízas avaliadoras avaliaram os instrumentos em diversos quesitos, tais como: clareza, validade, confiabilidade, imparcialidade, adequação etc.

Os critérios para o convite para as juízas foram os anos de experiência e conhecimentos especializados nestes roteiros. Sendo assim, puderam analisar possíveis inconsistências nos instrumentos, tais como: ambiguidades nas perguntas, falta de clareza ou vieses implícitos, assegurando que os dados obtidos através dos instrumentos fossem precisos e relevantes para os objetivos do estudo, proporcionando credibilidade aos resultados da pesquisa.

Após enviado o convite, e recebida a devolutiva com aceite, houve a análise dos instrumentos. Portanto, segue uma breve descrição da formação e experiência acadêmica das juízas. A primeira juíza possui 25 anos de experiência na área de educação, formação em pedagogia e doutorado em Educação Especial. A segunda juíza possui 15 anos de experiência na área de educação, formação em pedagogia e doutorado em Educação e a terceira juíza possui 24 anos de experiência na área de educação, formação em pedagogia, educação física e doutorado em Educação Especial.

De maneira geral, as juízas concluíram que as questões do roteiro de observação e as perguntas das entrevistas semiestruturadas ofereciam o rigor científico para serem aplicadas na fase de coleta de dados, de modo que todas as sugestões de alterações foram atendidas.

3.4.2 Materiais

Na presente pesquisa foram adotados materiais informativos (Apêndice R), para os (as) estudantes tutores(as). Para a elaboração deste material, a pesquisadora contou com a participação de cinco adolescentes de seu convívio com o intuito de avaliar a clareza do material, conforme sugere Costa (2015).

Após a leitura, todos os adolescentes afirmaram que haviam compreendido as informações apresentadas. As informações contidas no material, versaram sobre: definição da palavra Tutor(a), definição em linguagem acessível sobre TP, alguns comportamentos e características de um(a) tutor(a), passo a passo de como a tutoria deveria funcionar, e informações relevantes sobre o TEA. Este material foi impresso em cores, e as ilustrações procuraram retratar os aspectos físicos dos estudantes, com a pretensão de os estudantes sentirem-se representados (Costa, 2015).

Sobre o material informativo, entregue e disponibilizado para os participantes da pesquisa, autores como Barbosa, Alonso e Viana (2004), indicam que esses podem ser utilizados como forma de disseminação de informações.

Da mesma maneira, aos professores regentes foi elaborado um material informativo (Apêndice T), do tipo *folder*, contendo informações sobre a pesquisa, o papel do(a) professor(a) como participante da pesquisa, algumas considerações relevantes sobre a TP, como também informações sobre o TEA, além de referências bibliográficas sobre o tema.

Os materiais informativos para os(as) estudantes tutores(as) e para os(as) professores(as), foram entregues nos momentos de capacitação para a tutoria.

3.5 Procedimentos de Coleta de dados

A pesquisa foi realizada a partir dos seguintes procedimentos: Observação da dinâmica da sala e seleção dos tutores e das disciplinas em que as atividades seriam desenvolvidas; Formação prévia dos participantes (professores e tutores); Aplicação

do roteiro de entrevista (fase inicial); Desenvolvimento do programa de tutorias por pares (aplicação, avaliação processual); Análise da participação e aplicabilidade do programa de tutoria por pares (Aplicação do roteiro de entrevista fase pós-implementação).

3.5.1 Observação da dinâmica da sala e seleção dos tutores e das disciplinas

Após o envio do projeto ao comitê de ética e sua aprovação, a pesquisadora iniciou sua pesquisa, seguindo as fases preestabelecidas. Primeiramente, entrou em contato com a chefia da Secretaria Municipal de Educação para verificar se havia interesse em direcionar a pesquisa para alguma unidade escolar específica. A resposta, transmitida pelo diretor da Educação Especial, foi que a pesquisadora estaria livre para escolher a escola que melhor se adequasse à coleta dos dados. A pesquisadora, então, contatou três unidades escolares por e-mail institucional, manifestando interesse em conversar com a equipe gestora. Duas coordenadoras informaram que não poderiam recebê-la devido ao processo de troca de gestão, enquanto a coordenadora da terceira escola demonstrou interesse pela pesquisa e sugeriu que a pesquisadora entrasse em contato com as gestoras para apresentar o projeto. Após o contato, a pesquisadora expôs o conteúdo da pesquisa e solicitou a oportunidade de falar com os professores durante uma reunião de Trabalho Docente Coletivo (TDC), para convidá-los a participar da pesquisa.

Na reunião seguinte do TDC, a pesquisadora apresentou a pesquisa aos professores e convidou aqueles que tinham estudantes com TEA em suas turmas para participarem. Dois professores manifestaram interesse. Posteriormente, a pesquisadora solicitou à coordenadora o contato do responsável pelo estudante com TEA. A coordenadora entrou em contato com a responsável, que consentiu em compartilhar o contato telefônico com a pesquisadora. Através de um aplicativo de mensagens, a pesquisadora agendou um encontro presencial com a responsável pelo estudante com TEA para explicar detalhadamente a pesquisa.

Na data agendada compareceram a responsável e o estudante tutorado. Foi apresentada a pesquisa à responsável e subsequente obteve consentimento para a participação do estudante. A pesquisadora entregou o TALE, realizou a leitura dos

documentos, esclareceu dúvidas e solicitou que ambos os termos fossem assinados pela responsável e pelo estudante.

Posteriormente, em uma nova reunião de TDC, a pesquisadora se encontrou com os dois professores, entregou-lhes os TCLEs e fez a leitura conjunta dos termos, que foram assinados. Na mesma ocasião, solicitou que os professores sugerissem possíveis tutores para o estudante com TEA. Sete nomes foram indicados, embora os professores tivessem destacado que nem todos os critérios para a escolha dos tutores estavam plenamente atendidos, considerando que a sala como um todo demandava atenção especial.

Com os horários das aulas em mãos, a pesquisadora solicitou permissão para realizar seis sessões de observação – três em aulas de Língua Portuguesa e três em aulas de Matemática, sendo que cada sessão de observação durou o mesmo tempo de uma hora/aula, ou seja, 50 minutos. As sessões de observação tiveram por objetivo verificar e analisar as interações sociais e a participação acadêmica do estudante com TEA, bem como dos estudantes da sala e dos professores.

Dando continuidade às fases da pesquisa, os professores foram convidados a participarem de uma formação sobre TP, em horário de TDC. Além disso, solicitou à coordenação que pudesse falar com os estudantes indicados como tutores em horários vagos (caso ausência de professores) sem prejudicar o horário regular das aulas.

Durante a reunião, em uma aula vaga, devido à licença saúde de um professor, na sala de arte da escola participante, a pesquisadora se reuniu com os sete estudantes indicados(as), explicou a pesquisa e os convidou a participarem. Todos(as) os(as) estudantes aceitaram, e a pesquisadora entregou-lhes os TALEs, fazendo a leitura com eles. Foi solicitado que os estudantes conversassem com seus responsáveis e obtivessem o consentimento para o compartilhamento de seus contatos via *WhatsApp*. Os responsáveis concordaram e, posteriormente, a pesquisadora entrou em contato, para explicar a pesquisa e obter o consentimento para a participação de seus filhos. Cinco responsáveis não puderam comparecer à escola devido aos horários de trabalho, desta forma foram agendadas chamadas de vídeo, nas quais explicou o teor da pesquisa. Os responsáveis aceitaram a participação de seus filhos, e a pesquisadora enviou os TCLEs para serem assinados.

Dois responsáveis puderam comparecer presencialmente à escola em horário agendado, e a pesquisadora explicou a pesquisa, e fez o convite para a participação

de seus filhos, o que foi prontamente aceito. Os TCLEs foram assinados pelos responsáveis.

Em seguida, a pesquisadora propôs aos estudantes tutores dois encontros para a capacitação em TP. No entanto, os encontros não puderam ser realizados com todos os tutores ao mesmo tempo, devido à realização de um Campeonato Interescolar da Rede Municipal no qual os estudantes estavam envolvidos. A capacitação foi, portanto, conduzida em momentos diversos, ao término dos quais os tutores receberam os TALEs e entregaram assinados. Um dos tutores sugeriu a criação de um grupo de *WhatsApp* para facilitar a comunicação sobre a TP, o que foi aceito.

3.5.2 Formação prévia dos participantes

Após a finalização das aulas, em um dia ajustado com a responsável pelo estudante com TEA, a pesquisadora, dialogou com este, a respeito da pesquisa, referentes à dinâmica da TP e se concordava com os colegas selecionados para serem tutores. O estudante com TEA não se opôs a nenhum aspecto, respondendo verbalmente, ou acenando com o dedo polegar. Esse encontro teve a intenção de assegurar ao estudante possíveis condições favoráveis para os momentos da TP, oferecendo previsibilidade sobre como iria decorrer a TP, bem como, proporcionando ao estudante com TEA, a oportunidade de expressar seus pensamentos sobre a experiência a qual iria participar.

A pesquisadora entrou em contato com os tutores, agendando dois horários para a capacitação inicial. Os horários foram no contraturno escolar, para não haver prejuízo das aulas. Desta forma, os(as) tutores(as) puderam escolher qual melhor horário para a capacitação. A capacitação foi realizada em uma sala de aula, que no contraturno escolar, fica vazia. Cinco tutores compareceram no primeiro horário agendado. A pesquisadora cumprimentou os(as) tutores(as) e iniciou com um momento de sensibilização com a música “Ser diferente é normal”, colocada para ser ouvida na Plataforma *Youtube*. Após a momento de apreciação da música, iniciou-se o diálogo com os tutores sobre o entendimento dessa. A pesquisadora perguntou qual o entendimento dos estudantes sobre a música.

Algumas considerações dos estudantes foram ditas: *“Todos nós somos diferentes”, “É verdade, não teria graça se todo mundo fosse igual”, “A gente precisa respeitar quem é diferente da gente, procurar conhecer...”* A pesquisadora questionou

se os(as) tutores(as) sabiam o porquê estavam ali? Sendo assim, responderam: *“Tia, eu sei, é pra ajudar o E*,” “Naquele papel que você deu pra gente escrever o nome, estava falando do que era”, “Chama tutoria, a gente vai “tutorizar”.*

Neste momento, a pesquisadora distribuiu um material informativo (Apêndice R), em linguagem acessível aos(às) tutores(as) e cada item do material informativo foi discutido. Dessa forma, os(as) tutores(as) estiveram à vontade para fazer perguntas ou quaisquer colocações sobre a TP e sobre o TEA. Durante a leitura coletiva do material informativo, houve troca de ideias, resposta às dúvidas e compartilhamento de algumas situações vivenciadas pelos(as) tutores(as), na escola com outros estudantes, em ambiente familiar e outros espaços. Após este primeiro encontro, foi agendado, um segundo momento, novamente com duas datas e horários sugeridos.

Ainda para o primeiro encontro de capacitação, os outros dois estudantes tutores, compareceram, na segunda data e horário agendados. O encontro foi realizado da mesma maneira, que com o grupo anterior. A pesquisadora também agendou duas datas e horários para o segundo encontro de capacitação.

No segundo momento, foi possível reunir os sete tutores para a conclusão da capacitação. A pesquisadora iniciou perguntando se havia alguma dúvida, ou se algum(a) tutor(a) queria contribuir com alguma fala. Alguns(umas) tutores(as) se manifestaram: *“Tia, o E* acostumou a não fazer nada”, “Ele nem tem caderno” “É porque os cadernos vão pra casa e não voltam”, “A gente estuda junto faz tempo”, “Tem uns meninos que passam na frente dele na fila, na hora do lanche”, “Ele tem um canal no Youtube, você já viu, tia?”*

Partindo dessas falas, foram apresentados os passos para a formação dos(as) tutores(as), a partir de um roteiro de interação, que permite ao(s) tutores(as), em qualquer momento saberem o que fazer, em função do papel que desempenham Baudrit (2009).

Esse encadeamento é útil ao tutorado e ao(à) tutor(a). 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(à) tutor(a) porque, sensibilizado(a) com os erros cometidos pelo tutorado, e convidado(a) a não lhe oferecer de imediato as respostas corretas e sim, instigá-lo a elaborar sua própria aprendizagem (Marins, 2019, p. 72).

A pesquisadora forneceu um material impresso, contendo resumidamente e em linguagem compreensível para a idade dos tutores (Apêndice S), os três tempos para formação de tutores(as). Foi realizada a leitura coletiva e já foram expostos exemplos

de ação dos(as) tutores(as). Após a leitura coletiva e exemplos fornecidos, três situações foram apresentadas, as quais os(as) tutores(as), puderam representar através dos conhecimentos obtidos, como seria a ação tutorial de acordo com o roteiro de tutoria proposto por Baudrit (2009).

Foram apresentadas algumas sugestões aos tutores a respeito de como poderiam fazer a mediação, com base na literatura da área (Baudrit, 2009). Entre as orientações essenciais, destaca-se a importância de os tutores oferecerem dicas verbais que auxiliem o estudante com TEA na realização das atividades, complementadas por modelos de trabalho, como demonstrações no caderno e dicas visuais. Além disso, enfatizou-se como fundamental que respeitassem o ritmo do estudante e valorizem seu esforço por meio de elogios, de modo a promover seu engajamento no processo educativo.

Os estudantes se dividiram nos papéis de tutorado e tutores(as) para fazer as representações. Houve, no início, um pouco de timidez, para a primeira representação, mas após a primeira dupla exibir uma ação tutorial, as outras duplas também se manifestaram. Uma estudante fez o papel de tutora e tutorada, para que os sete tutores(as), pudessem vivenciar a experiência. A finalização da capacitação foi um momento alegre. Foi criado um grupo de *Whatsapp*, com a pesquisadora e os(as) tutores(as), para comunicação de possíveis faltas, trocas e escalas dos tutores. Neste momento, ficou estabelecido que quatro estudantes seriam tutores(as) nas aulas de Língua Portuguesa e três seriam tutores(as) nas aulas de Matemática. O critério para a escolha foi a habilidade e facilidade que cada estudante tinha com a disciplina. Para esta pesquisa, optou-se pela participação de sete tutores(as), para evitar o cansaço e o desgaste que as sessões de tutoria poderiam gerar, bem como para que o estudante com TEA não se tornasse dependente de um(a) só colega tutor(a), 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).

A formação dos professores foi previamente agendada, para os horários em que os docentes estivessem em momentos de TDC. No horário agendado, a pesquisadora compareceu à unidade escolar para o encontro com os docentes. Embora, a capacitação tenha sido individual, com ambos, transcorreu de maneira semelhante.

Foi entregue um material informativo, versando sobre a TP, bem como algumas características do TEA e o papel do(a) professor(a) durante a ação tutorial. Houve uma troca de informações entre o que deveria ser observado nas díades, como também, o esclarecimento de algumas dúvidas. A capacitação teve a duração de aproximadamente 50 minutos. Neste encontro, a pesquisadora já deixou agendada com os docentes, a entrevista semiestruturada, que ocorreu no próximo horário de TDC.

A entrevista inicial semiestruturada com os professores docentes (Apêndice K), teve a duração de aproximadamente cerca de 50 minutos.

3.6 Realização da entrevista semiestruturada

A pesquisadora realizou a entrevista inicial semiestruturada, individualmente, com os(as) tutores(as), que versaram sobre aspectos da rotina escolar, percepções referentes às dinâmicas de sala de aula e expectativas sobre a participação na pesquisa (Apêndice J). Cabe ressaltar, que as entrevistas semiestruturadas com os estudantes (com TEA/tutores/as), foram realizadas individualmente, em momentos e em espaços diversos, pois os estudantes estavam participando do Campeonato mencionado anteriormente. O recurso encontrado pela pesquisadora, foi o de oferecer um plantão de duas semanas na escola, nos dois períodos de funcionamento escolar, viabilizando a participação dos tutores. A entrevista inicial com o estudante com TEA, foi realizada em um momento de aula vaga (ausência de professor), na própria sala de aula.

As entrevistas com todos os(as) participantes da pesquisa, foram gravadas em um aplicativo de gravador de voz, para posterior transcrição.

3.7 Desenvolvimento do programa de TP

Após a fase de capacitação dos(as) participantes e entrevistas, foram ajustados com a professora de Língua Portuguesa e professor de Matemática, os dias e horários em que seriam realizadas as observações das díades. Os horários estão descritos no Quadro 10.

Quadro 10 – Horários das aulas de Língua Portuguesa e Matemática

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
1ª Aula			Matemática	Matemática	
2ª Aula			Matemática	Matemática	
3ª Aula	Matemática	Português	Português	Português	
Intervalo					
4ª Aula	Matemática	Português			
5ª Aula	Português				
6ª Aula					

Fonte: elaboração própria, de acordo com a grade curricular da turma selecionada para a pesquisa (2024).

Conforme o cronograma da proposta de pesquisa, foram programadas 30 observações em cada disciplina. A pesquisadora ocupou um lugar no fundo da sala de aula, respeitando o mapa de sala, elaborado pelos professores, onde cada estudante tinha o seu lugar fixo. Do lugar, era possível fazer observações das díades em ação tutorial.

As sessões ocorreram nos meses de junho, julho e agosto de 2024. Dentro das possibilidades, as observações foram contínuas, excetuando-se os dias de feriado, ausência do estudante com TEA, licença médica de professor e recesso escolar.

Os dados das observações foram registrados no Diário de Campo, e foram utilizados Roteiros de observação relativos ao estudante com TEA (Apêndice L), aos/às estudantes tutores/as (Apêndice M), e aos professores (Apêndice N).

3.8. Procedimentos para análise dos dados

Para a interpretação dos dados, optou-se pela análise de conteúdo de Franco (2005), que se caracteriza pela objetividade e sistematicidade, permitindo a identificação de características específicas das mensagens de forma fundamentada. Esse método possibilita a produção de inferências sobre os elementos centrais do processo comunicativo. Além disso, sua aplicação requer a definição de Unidades de Análise, que incluem as Unidades de Registro e as Unidades de Contexto (Franco, 2005).

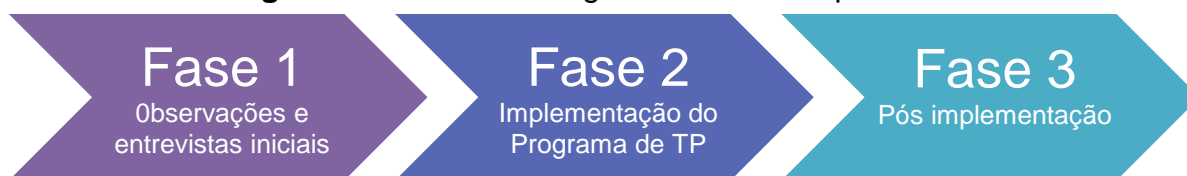
Assim, os dados coletados por meio das observações, entrevistas iniciais, implementação do programa e entrevistas finais foram analisados de forma descritiva e discutidos com base no referencial teórico da área.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos os resultados levantados por meio dos instrumentos de coleta de dados utilizados: roteiros de observação, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Para apresentação e discussão dos dados, optamos por apresentá-los na ordem cronológica em que a pesquisa foi realizada, conforme detalhado no item procedimentos de coleta de dados descrito no capítulo anterior.

Assim, os resultados serão apresentados a partir da fase inicial do programa, com dados referentes ao estudante com TEA, professores e estudantes da sala. Posteriormente, apresentamos a descrição da fase da implementação da TP e por fim, os resultados encontrados na fase pós implementação, conforme a Figura 1 exemplifica.

Figura 1 – Fases do Programa de Tutoria por Pares



Fonte: elaboração própria (2024).

4.1 Fase 1: compreensão da dinâmica da sala de sala de aula, através das observações e entrevistas iniciais

As observações iniciais foram realizadas no contexto da sala de aula, a fim de reconhecer a dinâmica do ambiente escolar e identificar as características e ações do estudante com TEA. No total foram realizadas seis observações, sendo três nas aulas de Matemática e três nas aulas de Língua Portuguesa.

As observações revelaram que o estudante com TEA não tinha interações com os seus pares em sala de aula e permanecia deitado, com o capuz na cabeça, na última carteira da sala de aula ou perambulava pela sala, esperando o momento de sair para o intervalo. Nesta mesma perspectiva, Mastropieri *et al.* (2006) relataram que estudantes com deficiência frequentemente enfrentam o isolamento, devido a dificuldades em participar plenamente das atividades de sala de aula, resultando em

uma perda de acesso ao currículo de educação geral, o que pode levá-los a um sentimento de exclusão.

Durante as observações iniciais, os(as) demais estudantes da sala demonstraram engajamento, participação e interação entre si, porém não apresentaram nenhuma aproximação com o estudante com TEA, embora a maioria da sala, o conhecesse há vários anos. Tais dados corroboram com o estudo de Mastropieri *et al.* (2006), que indica que em ambientes educacionais, pode haver falta de interação e colaboração entre os estudantes com e sem deficiência, o que pode ser influenciado por preconceitos ou falta de compreensão sobre as necessidades e capacidades dos estudantes com deficiência.

De acordo com os professores, o estudante estava alfabetizado e realizava as operações de adição e subtração, conforme explicitado nas falas a seguir: *“Ele sabe ler, escreve com letra bastão, quando escreve. Eu nunca sei o que ele realmente está aprendendo. Consigo ver algumas características dele, próprias do autismo. A gente fala com ele, ele demora a responder.”* (PLP). *“Ele é alfabetizado, escreve. Tem letra grande ainda, como se fosse dos anos iniciais, sabe fazer operações simples, vejo que ele dificuldade em divisão e multiplicação”* (PM). Embora o estudante estivesse alfabetizado e soubesse duas operações básicas, ainda apresentava déficits em relação aos conteúdos propostos para o oitavo ano. A falta de atenção às necessidades específicas e a ausência em considerar as particularidades do estudante com TEA, aumentam as barreiras que podem levar estes estudantes ao fracasso escolar (Diaz *et al.*, 2019).

A observação *in loco* permitiu verificar que os professores desenvolviam ações com o objetivo de integrar os estudantes da sala, estimulando-os a participarem ativamente das aulas, entretanto, não foram observadas adaptações para que o estudante com TEA pudesse participar. Os professores relataram, nas entrevistas iniciais que já haviam adotado estratégias de trabalho em duplas, trios ou grupos, mas sem a sistematização da TP, e que essa estratégia poderia ser de extrema importância, tanto para o estudante com TEA, quanto para os (as) estudantes tutores(as). Além disso, narraram a angústia da falta de participação do estudante com TEA em suas aulas: *“Parece que ele se acostumou a não fazer as atividades. Ele dorme. Entendeu que não precisa fazer, não pega o caderno, está desanimado. Eu tento animá-lo à minha maneira, mas não consigo”* (PM). *“Acho que ele ficou menos assistido, ele desanimou”* (PM). *“Ah, é muito chato porque assim, você vê que tem um*

aluno ali, que está totalmente desligado, você não está conseguindo alcançar né... é aquela coisa de incapacidade mesmo” (PLP). “A gente fica esperando uma ajuda que nunca vem. Para mim, é muito complicado, é muito frustrante” (PLP).

As autoras Camargo e Bosa (2009), destacaram a importância de o professor utilizar estratégias para que o estudante com TEA possa participar da dinâmica da sala de aula, e que algumas dificuldades dos docentes, podem ser advindas de ideias distorcidas sobre o TEA, de ansiedades e conflitos sobre sua prática docente, além da formação inicial e continuada que, muitas vezes, é deficitária.

Posteriormente as observações iniciais, e seleção dos estudantes para serem tutores, foram realizadas entrevistas com estes participantes que revelaram satisfação em atuarem como tutores, no entanto, dois também apresentaram insegurança sobre como seria o processo de TP. As entrevistas iniciais também indicaram, que de modo geral, houve entendimento sobre a TP e sobre as maneiras de oferecerem suportes. Adicionalmente, os estudantes citaram que conheciam o estudante com TEA, mas não havia proximidade. Um estudante citou o motivo de não ter proximidade com o estudante com TEA: *“Estamos juntos desde o sexto ano. Eu fico mais com meus amigos, porque não quero incomodar ele. Não precisou ninguém pra me falar que ele tinha transtorno” (Tutor 7).*

Segundo Camargo e Bosa (2009), os colegas de classe, podem apresentar dificuldades no relacionamento com estudantes com TEA, por falta de compreensão sobre as características do TEA, não saberem como interagir adequadamente, por influências de estereótipos e preconceitos e pela própria dinâmica de grupo, que por vezes, excluem aqueles que não se encaixam nos padrões sociais.

Ainda na Fase 1, foi realizada uma entrevista com o estudante com TEA com o objetivo de conhecer as impressões do estudante em relação à escola e à TP, valorizando sua voz no contexto da pesquisa. Indagamos ao estudante sobre suas preferências no contexto escolar, este indicou que gostava de estar na sala informática, pois tinha a possibilidade de explorar jogos digitais e indicou ainda que estava animado em relação à sua participação na TP.

A Figura 2 sintetiza os principais resultados em relação ao desenvolvimento da Fase 1, no que se refere às ações e relações do estudante com TEA, professores e demais estudantes da sala.

Figura 2 – Síntese dos resultados da Fase 1

Estudante TEA	Professores	Estudantes da sala
<ul style="list-style-type: none"> • Inquietação • Sonolência • Não participação em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma adaptação para estudante com TEA. • Trabalho em duplas, trios ou grupos, mas sem sistematização da TP • Frustração pela não participação do estudante com TEA em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Engajamento em sala de aula, com os conteúdos apresentados. • Nenhuma interação com estudante com TEA • Conheciam o estudante com TEA há alguns anos.

Fonte: elaboração própria (2024).

Os dados coletados evidenciaram importantes lacunas na inclusão escolar do estudante com TEA, destacando tanto os desafios enfrentados por ele, como inquietação e sonolência e não participação em sala de aula, quanto as dificuldades dos professores e colegas no processo de interação e adaptação. A ausência de estratégias sistematizadas e a falta de interação social revelaram a necessidade de intervenções planejadas. Com base nessas informações, foram delineadas ações voltadas à capacitação dos tutores e professores, bem como ao desenvolvimento do programa de TP, visando promover uma cultura colaborativa e inclusiva, na qual o estudante com TEA pudesse se engajar efetivamente nas atividades escolares, beneficiando-se de práticas pedagógicas mais acolhedoras e participativas.

4.2 Fase de implementação da TP

Na fase de implementação, foram programadas 60 sessões do programa de TP, sendo 30 realizadas nas aulas de Matemática e 30 nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, alguns fatores interferiram na execução integral das sessões, como a ausência do estudante com TEA em determinados dias, licença médica de um professor participante, além do recesso escolar e eventos externos à rotina da sala de aula. Tais imprevistos são comuns no contexto educacional e evidenciam a necessidade de flexibilidade no planejamento e execução de intervenções, sem comprometer a continuidade e os objetivos da pesquisa.

Ao iniciar as sessões de implementação da TP, o estudante com TEA, apresentou comportamentos de esquiva³ das atividades propostas em sala de aula, como por exemplo: deitar-se na carteira e usar a sala de informática nas aulas de Língua Portuguesa, apenas para jogar. Em relação a proposta de estar acompanhado de um tutor, não houve nenhum tipo de manifestação negativa, expressados verbalmente ou com gestos. Martinez e Duran (2021), salientaram que comportamentos correlatos a estes citados, poderiam ocorrer com estudantes com TEA antes de participarem da TP.

A partir da quarta sessão da implementação, o estudante passou a prestar atenção as dicas verbais dos(as) tutores (as). Nas sessões subsequentes, o estudante com TEA, começou a mudar a postura física ao sentar-se na carteira posicionando-se corretamente, como também tomou a iniciativa de pegar o caderno para fazer registros das aulas. Tal fato corrobora com os achados da literatura, que indicam que quando o tutorado recebe um modelo de comportamento, estes podem aprender um modelo mais representativo de comportamentos sociais (Martinez; Duran, 2021).

No decorrer das sessões, observamos que o estudante com TEA, gradualmente, demonstrava interesse nas aulas. Verificamos que enquanto os docentes explicavam algum conteúdo, na maioria das vezes, o estudante com TEA, olhava para a lousa e, após o término das explicações, era auxiliado pelo(a) tutor(a) para fazer o registro do conteúdo. Os resultados de pesquisa de Martinez e Duran (2021), indicaram alterações positivas no estudante com TEA, no que se refere a tolerância à espera, como também avanço no rendimento acadêmico, com o auxílio de tutores.

As observações indicaram também que o estudante demonstrou envolvimento e satisfação com a conclusão das atividades, sendo que sempre que as finalizava encaminhava para os professores vistarem, comportamento que não acontecia anteriormente a implementação da TP.

No que se refere à interação, observamos durante as sessões de implementação da TP, que houve interação do estudante com TEA e os(as) tutores(as), tais interações eram evidenciadas através de sorrisos, cumprimentos com

³ “A esquiva é um comportamento que evita ou atrasa o contato com o estímulo aversivo, isto é, o comportamento de esquiva, ocorre quando um determinado estímulo aversivo não está presente no ambiente e emitir este comportamento de esquiva faz com que o estímulo não apareça ou demore mais para parecer” (Moreira; Medeiros, 2007, p. 68)

as mãos e diálogos. Essas ações também corroboram com os achados de Martinez e Duran (2021), que atestaram que os estudantes com TEA têm sensação de satisfação e orgulho ao concluir suas atividades, o que pode aumentar sua autoestima, bem como redução da ansiedade, de maneira motivá-lo a aprender e pertencentes ao ambiente escolar.

Sobre a ação dos professores, observou-se que, em algumas aulas, eles ofereciam dicas aos estudantes tutores(as) sobre como oferecer suporte ao tutorado, além de fornecer *feedback* positivo ao estudante com TEA, em decorrência de suas participações e engajamentos em sala de aula. Destacamos que antes do processo de implementação da TP, tais ações não foram observadas. Segundo Almario e Díez (2020), o professor é um facilitador do processo de TP, aquele que oferece supervisão e apoio aos estudantes, além de analisarem o progresso dos estudantes. Nessa mesma perspectiva, Martinez e Duran (2021) evidenciaram que o professor ao trabalhar com a TP, pode fomentar um ambiente inclusivo, em que os estudantes se sintam valorizados e respeitados.

Sobre a ação dos tutores, inicialmente observou-se um período de adaptação, marcado por uma certa insegurança dos tutores, conforme excerto a seguir: “*Estou com medo de não conseguir me adaptar, porque às vezes, por causa do autismo dele, algumas pessoas da sala irritam ele*” (Tutor 1) “*Uma vez, ele quis me bater e os moleques da classe ficavam falando que a gente era namorado*” (Tutora 4). Os estudos de Vidal (2012), Abellán (2014), Córdova *et al.* (2016) e Diaz *et al.* (2019), apresentaram a importância do papel dos(as) tutores(as) nas sessões de implementação da TP, de modo que pode ser comum os estudantes tutores se sentirem inseguros no início na aplicação da estratégia.

À medida que os (as) tutores(as) se familiarizavam com as demandas da TP, demonstravam também a capacidade de mediar o processo de aprendizagem do estudante com TEA, oferecendo auxílios, tais como: dicas verbais, explicações em linguagem acessível, elogios e modelo de trabalho ao exemplificar como as atividades deveriam ser realizadas. Os auxílios empregados pelos tutores, também foram apontados na pesquisa de Diaz *et al.* (2019), ao mencionarem que tutores podem oferecer apoio acadêmico, ajudando os tutorados a compreenderem melhor os conteúdos, explicando conceitos e oferecendo orientações, através de modelos de trabalho.

Os achados citados, evidenciaram o impacto positivo dos estudantes tutores e dos professores, no progresso do estudante com TEA, através da TP.

Por fim, a Figura 03 apresenta os principais resultados fase de implementação da TP.

Figura 3 – Síntese dos resultados da Fase 2

Estudante TEA	Professor	Tutores
<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas aulas (registros no caderno) • Conclusão das atividades • Aumento da autoconfiança • Interação com os pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Suporte motivacional aos estudantes • Facilitador do processo de implementação de TP • Avaliação e feedback aos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades sociais (empatia, paciência, responsabilidade, liderança) • Comunicação eficaz • Suportes ao estudante com TEA.

Fonte: elaboração própria (2024).

4.3 Fase final: Pós implementação da TP

Para avaliar a influência da TP foram realizadas entrevistas após o término da implementação da TP. Um dos resultados mais destacados foi o desenvolvimento da autonomia do estudante com TEA, que passou a tomar iniciativas espontâneas no ambiente escolar. Segundo o relato dos professores: *"Agora ele pega o caderno sem que seja necessário pedir e, ao terminar as atividades, vem mostrar o que fez. Antes, isso nunca acontecia"* (PLP).

Esse comportamento reflete um avanço significativo em sua independência, indicando que a TP contribuiu para fortalecer sua autoconfiança e capacidade de realizar tarefas. Mastropieri *et al.* (2006) e Diaz *et al.* (2019), mencionaram em seus estudos que a TP pode favorecer um aumento de confiança nas habilidades do tutorado, bem como um senso de pertencimento, que são essenciais para o desenvolvimento da autonomia e independência no contexto escolar.

De acordo com os professores, a TP também desempenhou um papel relevante na melhoria da interação social do estudante com TEA, que antes se mostrava isolado e pouco participativo em dinâmicas de grupo: *"Ele estava se isolando muito, sempre de cabeça baixa. Agora, já participa e interage mais com os colegas"* (PLP). A pesquisa de Almário e Diez (2020), salientou que as estratégias adotadas em sala de aula, devem partir do pressuposto da participação e progresso de todos os estudantes juntos, nas mesmas experiências de aprendizagem, para minimizar o isolamento entre

os estudantes. Diaz *et al.* (2019) mencionaram que a TP pode ajudar a reduzir a distância entre os estudantes, o que sugere uma diminuição de sentimentos de isolamento.

Esse progresso na convivência foi atribuído, em grande parte, ao suporte dos(as) tutores(as). A mudança comportamental também foi reconhecida pelos pares, culminando em seu destaque como "aluno destaque" ⁴no final do segundo bimestre.

Os professores ainda destacaram que a TP proporcionou aos tutores oportunidades significativas de aprendizado e desenvolvimento. Os tutores demonstraram maior senso de responsabilidade, especialmente ao perceberem que o sucesso do tutorado também dependia de sua capacidade de ensinar. *"Para explicar algo ao colega, eles precisavam primeiro entender melhor o conteúdo. Isso os forçava a prestar mais atenção nas aulas e se dedicar mais"* (PLP).

Em relação a ação dos tutores na tutoria, estes se esforçaram para adequar as explicações de forma criativa e compreensível, transformando as orientações do professor em exemplos acessíveis ao estudante com TEA, o que promoveu progressos a esse estudante. Firmiano (2011), apontou que a ação dos tutores estimula e desenvolve habilidades sociais, encoraja a responsabilidade pelo outro e desenvolve a competência de comunicação oral.

Sobre o envolvimento dos tutores com o programa de TP, verificamos, através das entrevistas com os professores, que alguns demonstraram amadurecimento e compromisso com os momentos de TP. Conforme os excertos a seguir: *O (Tutor 1), naqueles momentos que ele estava ali com o E*, ele percebeu a importância de estar ali, ajudando, trocando com o colega, e também, ele está sendo ajudado, está aprendendo também.* (PLP).

A interação dela com o E, acho que foi essencial, e pra ela acho que foi muito positivo, no sentido de trazer responsabilidade, não que ela seja responsável pelo aprendizado dele, mas, sei lá, se ela está ajudando alguém, ela precisa prestar atenção nas aulas, pra entender melhor o conteúdo pra depois passar esse conteúdo pra alguém, e na hora que ela está passando esse conteúdo pra alguém, é o momento que ela está estudando também, ne. Ensinar alguém é estudar.* (PM).

Vale ressaltar, que entre os sete estudantes tutores, a tutora 6 mostrou maior consistência e habilidade em sua atuação e o tutor 7 apresentou desânimo durante o

⁴ Aluno destaque é um prêmio oferecido, no final de cada bimestre, aos estudantes que mais se dedicaram em sala de aula, cumprindo as atividades e participando efetivamente das aulas. Essa premiação foi uma maneira de incentivar os estudantes a estarem ativos durante as aulas.

programa, provavelmente por questões particulares. Essas observações foram relatadas pelos docentes da turma.

Os docentes relataram ainda que as prováveis dificuldades dos tutores se referiam a compreensão dos conteúdos curriculares. Entretanto, segundo os professores, o programa de TP, beneficiou tanto ao estudante com TEA, quanto aos(as) estudantes tutores(as).

Nesta perspectiva, o estudo de Silveira (2023) corroborou com os achados da presente pesquisa, ao indicar que a TP pode ser considerada como uma experiência transformadora para os estudantes tutores, que relataram grande satisfação em contribuir para o desenvolvimento do estudante com TEA, além de benefícios pessoais significativos.

Sobre a atuação dos tutores no contexto da TP, na avaliação deles próprios, obtivemos os seguintes relatos: *“Eu gostei de ser tutor, porque, tipo, não pensava que entre as pessoas da minha sala, eu ia ser escolhido para ser tutor e, tipo, às vezes eu tento me colocar no lugar do outro, como no caso do E*, eu me coloco no lugar dele e tento ajudar”* (Tutor 1). *“Gostei muito! Eu aprendi junto com ele. Nós dois ‘se desenvolveu’”* (Tutora 3). *“Ensinar matemática fez ele melhorar bastante e eu me senti bem, porque ele se superou”* (Tutor 7).

Os tutores destacaram que as ações de tutoria os ajudaram a criar vínculos mais fortes com o estudante com TEA e a entender melhor suas necessidades, favorecendo a empatia e o fortalecimento das relações interpessoais. *“Fiz um novo amigo. Aprendi que a gente não deve julgar a pessoa pela sua deficiência, porque ela tem sentimento igual a gente. Aprendi várias coisas”* (Tutor 1).

A prática também permitiu que os tutores consolidassem seus próprios conhecimentos ao explicarem os conteúdos, refletindo o aprendizado mútuo promovido pela TP: *“Conforme eu explicava para ele, eu me ajudava a memorizar e aprender mais”* (Tutora 3). *“E de saber que, de uma forma ou outra, eu aprendi um pouco mais, porque eu explicava pra ele o que tinha que fazer, e acabava que eu também me explicava, e acabava aprendendo mais. Eu não sei como explicar, mas conforme eu explicava pra ele, eu estava me ajudando a memorizar”* (Tutora 4). Considerando o exposto, Boon e Barbetta (2017) salientaram que ao ensinar, os tutores têm a oportunidade de aprofundarem seus próprios conhecimentos sobre o assunto. Para os referidos autores, o ensino exige uma sólida compreensão do conteúdo, o que pode levar a um maior domínio e retenção do conteúdo.

Além disso, muitos relataram que a experiência foi um espaço para desenvolver novas habilidades sociais e comunicativas, além de estimular um olhar mais sensível e acolhedor sobre a diversidade. Os relatos a seguir contribuem para uma compreensão da percepção dos tutores: *“Ahhh, tipo assim, eu gostei bastante. Foi uma etapa muito legal. Assim, os motivos que eu gostei foi uma experiência nova e isso foi aprendido e isso também vai me ajudar... a nós todos que ‘estudou’ sobre isso, a ter boas relações”* (Tutora 5). *“E eu fico feliz de saber que eu fiz parte disso também, dessa evolução dele”* (Tutora 4). *“Foi muito legal, ver a galera ajudando ele, se ajudando... e ele ver que agora ele consegue fazer a lição”* (Tutora 2).

As colocações acima vão ao encontro do que dispõe Yawn (2012), que sinaliza que, por meio das interações o estudante tutor aprimora suas habilidades de comunicação, ao aprender a explicar com clareza e fornecer *feedback*. Ressalta-se também, que a tutoria pode ajudar os tutores a desenvolverem um maior senso de empatia e compreensão dos desafios de seus colegas tutorados.

Os impactos positivos no estudante com TEA, também foram amplamente reconhecidos pelos tutores, que relataram mudanças significativas em sua interação social, como destacado por Tutora 4: *“A gente tava falando sobre isso na sala hoje, que ele evoluiu muito, que ele se enturma mais com todo mundo, bem legal”*. Maheady *et al.* (2004), apontaram que a estratégia de TP, pode promover um ambiente de colaboração e interação social, o que proporciona, especialmente ao estudante tutorado, interações sociais positivas.

Ao serem indagados sobre quais momentos os tutores sentiram satisfação durante a TP, duas tutoras relataram com êxtase alguns momentos de avanços no engajamento escolar e desempenho acadêmico do estudante com TEA: *“Quando ele fazia as lições da classe”* (Tutora 3). *“Na premiação, lá na escola. Todo bimestre tem premiação, e o E* recebeu de aluno superação”* (Tutora 5). Os tutores podem ter um sentimento de orgulho e realização por poderem ajudar o estudante tutorado. Esse sentimento pode originar-se da explicação bem-sucedida de conceitos e do fato de verem o estudante tutorado melhorando, o que reforça sua própria compreensão e confiança (Maheady *et al.*, 2004).

Outros relatos indicaram maior frequência às aulas: *“Eu lembro que o E* faltava muito na escola, não costumava vir muito, e aí, depois que começou e tal, ele ficou mais frequente na escola, coisa que não era tanto”* (Tutora 4). Também foi observada maior participação em atividades e iniciativas independentes, como organizar

materiais e iniciar tarefas sem estímulos externos. *“Agora ele está mais prestativo, ele procura a gente. Quando começa as aulas, ele já pega os materiais dele”* (Tutora 5).

Apesar dos avanços e aprendizados, os tutores enfrentaram alguns desafios durante a implementação do programa. Alguns relataram dificuldades iniciais para entender os conteúdos e adaptá-los de maneira acessível ao estudante com TEA, especialmente na disciplina de Matemática, que envolve conceitos abstratos, *conforme explicitado a seguir: “Eu tive dificuldade, mas foi quando eu não consegui entender a matéria, e eu não consegui explicar para ele a matéria”* (Tutora 2). Além disso, a necessidade de ajustar abordagens comportamentais, como manter a calma em situações desafiadoras, foi mencionada: *“No começo eu me estressava um pouco, mas sabia que precisava manter a calma para lidar com ele”* (Tutora 6). *“Às vezes, ele estava interessado, outra hora não”* (Tutora 3).

Essas dificuldades, no entanto, foram gradualmente superadas à medida que os tutores aprenderam a adaptar explicações e encontrar estratégias eficazes de ensino. *“Depois que eu aprendi, ficou mais fácil”* (Tutora 6). *“Era só eu explicar pra ele, de um jeito mais simplificado, que ele conseguia fazer”* (Tutor 7).

Os tutores destacaram, ainda, que, apesar dos desafios, conseguiram equilibrar suas próprias tarefas acadêmicas com o papel de tutor, alcançando resultados significativos tanto para si mesmos quanto para o estudante com TEA. *“Normalmente, eu fazia a minha lição e já ia ajudando ele a fazer. Os dois terminavam”* (tutora 3). *“Eu ia fazendo a minha e ajudando ele, e às vezes, eu fazia as minha primeiro, para depois ajudar ele”* (Tutora 5).

Esses dados reafirmam o potencial da TP como uma estratégia eficaz que não apenas contribui para a inclusão escolar do estudante com TEA, mas também beneficia a dinâmica da sala de aula. Essa estratégia está alinhada ao paradigma educacional inclusivo, que busca garantir a todos os estudantes oportunidades equitativas de participação e aprendizagem, como defendido por Martínez e Durán (2020), e corrobora ainda com os princípios da aprendizagem cooperativa, conforme proposto por Mendes (2023).

As percepções dos tutores trouxeram contribuições valiosas para a compreensão das dinâmicas de interação e aprendizagem no contexto da TP. No entanto, para que essa discussão seja mais abrangente, é essencial incorporar também as perspectivas dos professores envolvidos no programa de TP.

Para fomentar essa discussão, explora-se aqui as mudanças significativas que o estudante com TEA apresentou ao longo das fases da pesquisa, especialmente no que diz respeito à sua autonomia, organização e engajamento acadêmico, conforme apresentados nos trechos a seguir: “[...] *mas muitas vezes, ele se recusava a fazer e eu não conseguia engajar ele nas aulas... e a partir do projeto ele passou a participar quase que 100% das minhas atividades, ele fez basicamente tudo o que eu propus no momento na aula de matemática*” (PM). “[...] *ai ele termina de fazer as atividades, ele vem e me mostra, tipo, ‘Oh, eu fiz...’.* Então ele teve essa coisa, eu acho que a palavra é essa mesmo: *Iniciativa*” (PLP).

Antes da implementação da TP, características como inquietação e sonolência marcavam a experiência escolar do estudante com TEA, impedindo uma participação ativa nas atividades propostas em sala. “*Era um estudante que participava muito pouco das aulas de matemática. Ele na maior parte do tempo estava com sono*” (PM). “*Porque antes, mesmo a gente falando, não sei se ele não entendia, ou se ele não se sentia estimulado também...*” (PLP).

Nesse sentido, a TP, ao permitir interações regulares e estruturadas com os pares, pode ter criado um ambiente de suporte emocional e cognitivo que possibilitou o progresso do estudante. Essa observação está em consonância com os achados de Díaz *et al.* (2021), que enfatizaram a importância de criar redes de colaboração entre os estudantes para fortalecer não apenas as habilidades acadêmicas, mas também as sociais, promovendo um sentido de pertencimento e inclusão.

Os dados também evidenciaram que a TP, embora centrada nas interações entre os estudantes, também demandou a mediação e o acompanhamento ativo dos professores. Antes da TP, os professores demonstravam frustração pela falta de participação do estudante com TEA e pela ausência de adaptações sistematizadas em sala de aula. Após a implementação, percebeu-se uma transformação no papel docente, com os professores assumindo a responsabilidade de mediar e monitorar as interações entre os tutores e o estudante com TEA. Essa mudança evidenciou a alteração de estratégias de ensino e reflete a necessidade de uma postura proativa e colaborativa por parte dos educadores (Almario; Díez, 2020).

Os desafios identificados, como a necessidade de maior preparo docente e de planejamento conjunto com os tutores, reforçam a urgência de programas de formação continuada que capacitem os professores para implementar e sustentar

práticas inclusivas, conforme apontam Córdova *et al.* (2016), Diaz *et al.* (2019) e Gutiérrez (2022).

Além disso, a utilização da TP para outras turmas e contextos é um aspecto que exige maior atenção, uma vez que a efetividade dessa estratégia está diretamente relacionada à capacidade dos professores de adaptar e estruturar atividades de forma colaborativa, conforme sugerido por Martínez e Durán (2020).

Os resultados da pesquisa indicaram que a intervenção da TP não apenas impactou os estudantes diretamente envolvidos, mas também estimulou um processo de aprendizagem cooperativa. A criação de uma cultura de aprendizagem cooperativa, como apontado por Vidal *et al.* (2020), é um dos aspectos mais transformadores da TP, pois promove uma visão mais positiva e inclusiva da diversidade na escola. Essa transformação é essencial para a sustentabilidade das práticas inclusivas, uma vez que incentiva uma mudança de mentalidade que ultrapassa o âmbito das práticas pedagógicas e alcança toda a comunidade escolar.

No âmbito dessa discussão, enfatiza-se que, a implementação de estratégias como a TP, exige suporte institucional, recursos adequados e, principalmente, um compromisso coletivo de todos os atores envolvidos. Os desafios mencionados pelos professores, como a complexidade dos conteúdos e a necessidade de planejamento conjunto, reforçam a importância de políticas públicas que incentivem a adoção de práticas inclusivas e forneçam os meios necessários para sua execução.

Tal como referido anteriormente, a TP demonstrou ser uma estratégia eficiente para promover a inclusão escolar e o desenvolvimento integral do estudante com TEA, bem como para transformar a dinâmica da sala de aula. No entanto, como sugerido por Díez (2020), sua implementação requer um esforço coordenado que envolva a formação docente, o engajamento dos estudantes e o suporte contínuo da instituição escolar, durante a implementação da estratégia. A necessidade do suporte institucional foi o relatado por um professor, ao afirmar que:

[...] é uma coisa que eu sinto, que é de organização. Precisa avaliar isso logo no início do ano, sabe?! Ter uma reunião de professores que é uma coisa que a gente também não tem. Não tem o suficiente para dizer: É assim que é o planejamento. Porque a gente, a gente já tá um tempo na escola conhecendo o aluno. É uma coisa que a gente já pode organizar no início do ano, sabe? Para não ficar aquela coisa de improviso e ter um trabalho mais consistente com eles, ou de última hora (PLP).

Outro aspecto relevante é a forma como os tutores aprenderam a lidar melhor com a diversidade. Essa habilidade é importante, pois as diferenças entre os

estudantes devem ser vistas como uma riqueza e não como um obstáculo (Baudrit, 2009). A experiência relatada nesta pesquisa sugere que a TP tem um papel significativo na promoção de valores de inclusão, respeito e cooperação, fortalecendo a cultura inclusiva na escola. A Figura 04 apresenta a síntese dos resultados da pós-implantação da TP.

Figura 4 – Síntese dos resultados da Fase 3

Estudante com TEA	Professores	Tutores(as)
<ul style="list-style-type: none"> • Progressos (Participação, autonomia, organização e engajamento) • Melhorias no desempenho acadêmico • Realização de atividades alternado momentos de independência e suporte de colegas • Comportamento mais receptivo aos colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • TP não isenta professor de sua responsabilidade • TP incentivou a explorar práticas mais estruturadas de trabalho cooperativo • Complexidade dos conteúdos • Necessidade de maior preparo e planejamento conjunto com os tutores • Generalização para outras turmas e outros estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Criatividade e sensibilidade ao adaptar explicações • Senso de responsabilidade • Consolidação dos conhecimentos • Aspectos emocionais dos tutores interferem na TP • Lidar melhor com a diversidade • Aprendizagem através do ensino

Fonte: elaboração própria (2024).

Ao recuperarmos a questão de pesquisa, que consistiu em de que maneira a TP pode contribuir na interação social e desenvolvimento acadêmico de um estudante com TEA na classe comum da Educação Básica, verificamos, com base nos resultados e com reflexões a partir da literatura da área, que as implicações da TP resultam em: Apoio acadêmico personalizado, interação social aumentada, aumento de confiança, da participação nas atividades escolares, ambiente de aprendizagem cooperativo, conforme apontam as pesquisas de Maheady *et al.* (2004), Diaz *et al.* (2019) e Gutiérrez (2022).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao recuperarmos o objetivo geral da presente pesquisa, que consistiu em compreender a influência da estratégia da TP na interação social e na participação acadêmica de um estudante com TEA, diversos aspectos relevantes emergiram dos resultados e evidenciaram a relevância desta estratégia para o desenvolvimento acadêmico e social do estudante com TEA.

Ao identificar a dinâmica da sala de aula e as interações entre o estudante com TEA e seus colegas, bem como o papel dos professores nesse contexto, verificou-se que, inicialmente, o estudante apresentava interações limitadas e participação reduzida nas atividades escolares. Os estudantes da sala já o conheciam, mas não apresentavam nenhuma aproximação com o estudante com TEA. Em relação aos professores, estes almejavam que houvesse uma maior participação do estudante com TEA nas aulas, entretanto, não possuíam conhecimento para fomentar essa participação.

No que tange à implementação da TP, a pesquisa demonstrou que a estratégia foi bem-sucedida na medida em que os tutores desempenharam um papel essencial na mediação das interações e no suporte ao estudante com TEA. Estratégias como o uso de dicas verbais acessíveis, modelos de trabalho para exemplificação de tarefas e elogios, foram fundamentais para facilitar a adaptação e o engajamento do estudante com TEA. A superação de desafios iniciais por parte dos tutores evidenciou a importância do preparo e da sensibilização prévia para garantir a efetividade da TP.

Por fim, em relação às mudanças na interação social e na participação acadêmica do estudante com TEA ao longo da implementação da TP, os resultados indicaram: aumento na frequência escolar, fortalecimento da autonomia, maior iniciativa em organizar materiais e iniciar tarefas, além de mudanças positivas na autoestima e na percepção sobre sua experiência educacional. Estes aspectos foram observados ao longo da pesquisa, reforçados pelos relatos dos professores e dos tutores. O próprio estudante com TEA relatou maior satisfação com as interações proporcionadas pelos tutores, reforçando a valorização do convívio com os pares e o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar.

De modo geral, os resultados obtidos indicaram contribuições acadêmicas, práticas e sociais significativas. Teoricamente, a pesquisa fortalece a base empírica sobre a TP, evidenciando seus benefícios tanto para estudantes tutorados quanto

para tutores e suas potencialidades na promoção de habilidades sociais e acadêmicas. Praticamente, demonstra que a TP é uma estratégia inclusiva de baixo custo e replicável em diversos contextos escolares, beneficiando tanto estudantes do público da educação especial quanto aqueles sem deficiência. Socialmente, a pesquisa incentiva práticas de inclusão escolar, mostrando que a TP pode promover a participação efetiva e o aprendizado, além de estimular relações mais equitativas entre os estudantes.

Embora os resultados apontem avanços relevantes, algumas limitações foram observadas. A maior parte das pesquisas, incluindo a presente, ocorre em contextos restritos, como uma única escola ou turma, dificultando a generalização para outros cenários. Além disso, a duração limitada do programa de TP nem sempre permite avaliar os efeitos de longo prazo, gerando incertezas sobre a sustentabilidade e a transferência dos ganhos acadêmicos e sociais para outros contextos educacionais.

Assim, reconhecemos a necessidade de estudos futuros que se debrucem sobre essas lacunas. Pesquisas envolvendo diferentes escolas, níveis de ensino e perfis de estudantes, poderiam analisar a aplicabilidade da TP em ambientes diversos. Estudos longitudinais são igualmente necessários para avaliar a manutenção e a ampliação dos resultados ao longo do tempo. Investigações que explorem a percepção de outros atores escolares, como famílias, gestores e estudantes não diretamente envolvidos na TP, também são fundamentais para compreender o impacto da estratégia no ecossistema escolar. Por fim, a formação docente para implementação e acompanhamento da TP é um aspecto a ser aprofundado, visando assegurar a eficácia e a sustentabilidade dessa prática inclusiva em diferentes contextos educacionais.

Os resultados desta investigação corroboram a literatura ao demonstrar o potencial TP em promover a inclusão escolar de estudantes com TEA. Ao proporcionar oportunidades de interação social e desenvolvimento de habilidades acadêmicas, a TP contribui significativamente para o aumento da participação e engajamento desses estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABELLÁN, C. M. A. Unidades didácticas atentas a la diversidad del alumnado. II Congreso Internacional de Innovación Docente. **Anais... CIID**: Murcia, 20 y 21 de febrero de 2014. Universidad de Murcia, 2014. p. 214-223. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8613042>. Acesso em: 06 fev. 2025.
- ADAMSON, R. M.; LEWIS, T. J. A Comparison of Three Opportunity-to-Respond Strategies on the Academic Engaged Time among High School Students Who Present Challenging Behavior. **Behavioral Disorders**, v.42, n.2, p.41-51, Feb 2017. Disponível em: <https://education.missouristate.edu/SELPS/Assessment/profile-display.aspx?p=RAadamson> Acesso em: 06 fev. 2025.
- ALMARIO, I. C. O.; MORIÑA-DÍEZ, A. Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. **Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)**, v. 9, n. 1, p. 81-98, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398148> Acesso em: 07 fev. 2025.
- ALVES, M. D. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7113> Acesso em: 06 fev. 2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V**, Tradução: Nascimento, M. I. C. et al., 5ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf> Acesso em: 06 fe. 2025.
- APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 45-58, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/D7Fwj7yXGJvCPJkwPkYGWRz/> Acesso em: 06 fev. 2025.
- ARGUIS, R. et al. **Tutoria**: com a palavra, o aluno. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAUDRIT, A. **A Tutoria**: Riqueza de um Método Pedagógico. Porto: Porto Editora, 2009. 157 p.
- BARBOSA, P. M. M; ALONSO, R. S; VIANA, F. E. C. Aprendendo Ecologia Através de Cartilhas. **Anais** do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrext/Meio/Meio36.pdf> Acesso em: 07 fev. 2025.
- BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, FAE/PPGE/UFPEL, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan/jun. 2008. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1770> Acesso em: 06 fev. 2025.

BELLINI, S. *et al.* A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. **Remedial and Special Education**, v. 28, n. 3, p. 153-162, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/> Acesso em: 07 fev. 2025.

BELLINI, S.; PETER, J. K. A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. **Remedial and Special, VOLUME 28, Issue 3**, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/07419325070280030401> Acesso em: 07 fev. 2025.

BENITEZ, P.; GOMES, M.; BONDIOLI, R.; DOMENICONI, C. Mapeamento das estratégias inclusivas para estudantes com deficiência intelectual e autismo. *Psicologia em Estudo*, 22(1), 81-93, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34674> Acesso em: 07 fev. 2025.

BIANCHINI, N. C. P.; DE PAULA SOUZA, L. A. Autismo e comorbidades: achados atuais e futuras direções de pesquisa. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 26, n. 3, pp: 624-626, set. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/18180> Acesso em: 06 fev. 2025.

BOON, R. T.; BARBETTA, P. M. Reading Interventions for Elementary English Language Learners with Learning Disabilities: A Review. **Insights into Learning Disabilities**, v.14, n.1, p.27-52, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165741.pdf> Acesso em: 06 fev. 2025.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, 28, s47-s53, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/FPHKndGWRRYPFvQTcBwGHNn/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07 fev. 2025.

BOWMAN-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, mar. 2013. Disponível em: https://cdd.tamu.edu/wp-content/uploads/sites/33/2019/11/BowmanPerrott_SPRAcademicMeta.pdf Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. 19 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com

Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 22 jun. 2022.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSqR/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 06 fev. 2025.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. M. G. **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. 2009. Disponível em:

[https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/interacao-escola-](https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/interacao-escola-familia.PDF?srsltid=AfmBOop0WUeR6gqWZtRN3J5T8uV0lqqkRW0fne7oylVHNbyivSsDK9Ew)

[familia.PDF?srsltid=AfmBOop0WUeR6gqWZtRN3J5T8uV0lqqkRW0fne7oylVHNbyiv](https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/interacao-escola-familia.PDF?srsltid=AfmBOop0WUeR6gqWZtRN3J5T8uV0lqqkRW0fne7oylVHNbyivSsDK9Ew)

[SsDK9Ew](https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/interacao-escola-familia.PDF?srsltid=AfmBOop0WUeR6gqWZtRN3J5T8uV0lqqkRW0fne7oylVHNbyivSsDK9Ew) Acesso em: 07 fev. 2025.

CAVALCANTE, J. B. S. **A tutoria inclusiva na trajetória acadêmica de discentes da UFRN: desafios e contribuições**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION - CDCP. **Autism Spectrum Disorder**. (ASD). 2023. Disponível em:

<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> Acesso em: 18 agosto 2023.

COLETA, N.; FERNANDES, P. Tutoria de pares com alunos com perturbações do espectro do autismo: uma via para a inclusão? **Revista Educação Especial em Debate**, n. 3, p. 61-84, 2017. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8506851> Acesso em: 06 fev. 2025.

CÓRDOVA, V. H.; DURÁN, Da.; LEMUS, P. G. C. Aprender enseñando arte: Cómo convertir la escasez de recursos en oportunidades de aprendizaje. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol.72, nº extra 2, 2016. Disponível em:

<https://rieoei.org/RIE/article/view/105> Acesso em: 06 fev. 2025.

COSTA, M. M. Histórias, imaginário e a formação de leitores. *In*: CAMARGO, G. O.; TURCHI, M. Z. **Trilhas na formação do jovem leitor: imaginários sociais e cidadania**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2015. p. 153-167. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6304/4469> Acesso em:

06 fev. 2025.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em:

<https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822> Acesso em: 07 fev. 2025.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 17, 2007, 21-32. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 fev. 2025.

DIAZ, M. M.; GIL, A. B.; VIDAL, A. D. La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. **Revista Complutense de Educación**, v. 30, n. 1, p. 277, 2019. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57271> Acesso em: 06 fev. 2025.

DOS SANTOS RAMOS, F. *et al.* Intervenção mediada por pares: Conceito e implicações para a pesquisa e para as práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 23-23, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/3367/2017> Acesso em: 07 fev. 2025.

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

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 01, p. 103-116, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QRspYNYnBNvziTvrbszsbQm/abstract/?lang=pt> Acesso em: 06 fev. 2025.

FÉLIX, H. S.; CORRÊA, E. J. S.; COUTINHO, D. J. G. Aprendizagem inclusiva: desafios e oportunidades do espaço escolar. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 12, p. 512-523, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/12768/6063> Acesso em: 07 fev. 2025.

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: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NdbbF87fYFSTdrRwwLB8hWP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 06 fev. 2025.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Elaboração de Questionário para Aferir Concepções sobre Inclusão de Aluno com Deficiência em Aulas de Educação Física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, SP, v. 15, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/3799> Acesso em: 07 fev. 2025.

FIRMIANO, E. P. **Aprendizagem cooperativa em sala de aula**. Programa de Educação em células cooperativas – PRECE. Ceará: UFC, 2011. Disponível em: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1I8b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf Acesso em: 06 fev. 2025.

FUCHS, D. *et al.* Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. **American Educational Research Journal**, v. 34, n. 1,

p. 174- 206, 1997. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312034001174> Acesso em: 06 fev. 2025.

GERHARDT, T. E.; RAMOS, I. C. A.; RIQUINHO, D. L.; SANTOS, D. L. D. **Estrutura do projeto de pesquisa**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 67-90.

GIFFORD-SMITH, M.E.; BROWNELL, C. A. Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. **Journal of school psychology**, v. 41, n. 4, p. 235-284, 2003. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/222545780_Childhood_peer_relationships_Social_acceptance_friendships_and_peer_networks Acesso em: 07 fev. 2025.

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

Disponível em:

<https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf> Acesso em: 06 fev. 2025.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/MLYDnyY5DbKb3mpC8NCKtwb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 06 fev. 2025.

GREENWOOD, C. R. *et al.* Class wide peer tutoring learning management system: applications with elementary-level English language learners. **Remedial and Special Education**, v. 22, n.1, p. 34-47, jan./fev., 2001. Disponível em:

<https://www.peertutoringresource.org/research/classwide-peer-tutoring-learning-management-system-applications-with-elementary-level-english-language-learners/> Acesso em: 06 fev. 2025.

GUTIÉRREZ, R. P.; **Evaluación de las necesidades del profesorado de educación infantil y primaria para implementar prácticas pedagógicas inclusivas en el principado de Asturias**. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 2022. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=321120> Acesso em: 06 fev. 2025.

HEHIR, T. *et al.* **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. Instituto Alana ABT Associates, 2016. Disponível em:

https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf Acesso em: 06 fev. 2025.

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: 06 fev. 2025.

HOOT, B. L.; EVMENOVA, A.; BRIGHAM, F. J. Effects of Peer Tutoring and Academic Self-Monitoring on the Mathematics Vocabulary Performance of Secondary Students with Emotional or Behavioral Disorders. **Journal of the American Academy of Special Education Professionals**, p113-132, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134792.pdf> Acesso em: 06 fev. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica 2022**. [Online]. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em: 06 fev. 2025.

KAMPS, D. M. *et al.* Classwide peer tutoring: an integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. **Journal of Applied Behavior Analysis**, Florida, v. 27, p.41-69, 1994. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8188563/> Acesso em: 06 fev. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view Acesso em: 07 fev. 2025.

LARWIN, K. H.; DAWSON, D.; ERICKSON, M.; LARWIN, D. A. Impact of Guided Notes on Achievement in K-12 and Special Education Students. **International Journal of Special Education**, 2012. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Impact-of-Guided-Notes-on-Achievement-in-K-12-and-Larwin-Dawson/6b9d8f0132eae09f85e42bca2774273f85cce84e> Acesso em: 07 fev. 2025.

LEE, M. A.; WARD, Phillip. Peer Tutoring: student centered learning in physical education for the 21 st Century. **EBSCO Publishing**, 2022. p. 205-225. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257015234_Peer_tutoring_Student_centered_learning_in_physical_education_for_the_21st_Century. Acesso em: 06 fev. 2025.

LEMOS, E. L. M. D. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, 28.3, 2016, 351-361. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5145> Acesso em: 07 fev. 2025.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. F. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>

MAHEADY, L. *et al.* Preparing Preservice Teachers to Implement Class Wide Peer Tutoring. **Teacher Education and Special Education**, v.27, n.4, p.408-418, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ694069.pdf> Acesso em: 06 fev. 2025.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: EdUEL, 2003. p. 1 1-25. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Consideracoes_sobre_a_elaboracao_do_roteiro.pdf Acesso em: 06 fev. 2025.

MARINS, K. H. C. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para um aluno com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/items/b3b865d8-a9df-4309-a75f-f9b156c40cf9> Acesso em: 06 fev. 2025.

MARINS, K. H. C; LOURENÇO, G. F. Avaliação de um programa de tutoria por pares na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 51, e07218, p. 1-20, 2021. doi.org/10.1590/198053147218. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/QDZrqpqh6rFQHzq94znBFk/> Acesso em: 06 fev. 2025.

MARROU, H. I. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. 1. ed. São Paulo: Kirion, 2017.

MARTINÉZ, E.; DURÁN, D. Efectos de la Tutoría entre Iguales como Estrategia de Educación Inclusiva en el Alumnado con Trastorno del Espectro Autista de Educación Infantil y Primaria. **Revista latino-americana de educación inclusiva**, vol.15, nº2, p.227-246, 2021. Disponível em:

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782021000200227 Acesso em: 06 fev. 2025.

MARTINS, M. R. R. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em:

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1887> Acesso em: 06 fev. 2025.

MASTROPIERI, M. A. *et al.* Differentiated Curriculum Enhancement in Inclusive Middle School Science: Effects on Classroom and High-Stakes Tests. **Journal of Special Education**, v.40, n.3, p.130-137, 2006. Disponível em:

<https://eric.ed.gov/?id=EJ758174> Acesso em: 06 fev. 2025.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 21, 9-22, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/MFRHf3c3gbCDMMc3CN8n5yg/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07 fev. 2025.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e sociedade**, 20, 2011, 377-389. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H> Acesso em: 07 fev. 2025.

MENESES, Keri F.; GRESHAM, Frank M. Relative efficacy of reciprocal and nonreciprocal peer tutoring for students at-risk for academic failure. **School Psychology Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 266, 2009. Disponível em: <https://spedinstructionalstrategies.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/relative-efficacy-of-reciprocal-and-nonreciprocal-peer-tutoring-for-students-at-risk-for-academic-failure.pdf> Acesso em: 07 fev. 2025.

MENDES, E. G. *et al.* **Práticas Inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1ª ed. Campos dos Goyacazes, 2023.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 06 fev. 2025.

MOEYAERT, M. *et al.* Remedial and Special Education, 2021. Three-Level Meta-Analysis of Single-Case Data Regarding the Effects of Peer Tutoring on Academic and Social-Behavioral Outcomes for At-Risk Students and Students with Disabilities. **Remedial and Special Education**, v.42 n.2, p.94-106, Apr 2021. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2021-25079-003> Acesso em: 06 fev. 2025.

MOREIRA, S. C. P. C. **Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise da Região Sudeste**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

MOREIRA, Márcio Borges; MEDEIROS, Carlos Augusto de. **Princípios básicos de Análise do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORTWEET, S. L. *et al.* Classwide peer tutoring: teaching students with mild retardation in inclusive classrooms. **Teaching Exceptional Children**, v. 65, n. 4, p. 524- 536, jun. 1999. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ589562> Acesso em: 06 fev. 2025.

OLIVEIRA, J. P. **Formação de Professores para a Inclusão Escolar**. São Paulo: Contexto, 2022.

PASQUALI, L. Princípios de Elaboração de Escalas Psicológicas. **Revista de Psiquiatria Clínica**, São Paulo, SP, v. 25, n 5, p. 206-13, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/152754514/Principios-de-elaboracao-de-escalas-psicologicas> Acesso em: 07 fev. 2025.

PELLEGRINI, C. M.; ZARDO, S. P. Acessibilidade escolar: o direito ao acesso e à participação dos alunos com deficiência. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 64-69, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5571-revistainclusao8&Itemid=30192 Aceso em: 07 fev. 2025.

PEREIRA, A. S. **Política curricular e o dualismo educação especial x educação inclusiva**: Reflexões críticas sobre a formação no curso de Pedagogia das universidades públicas do RJ. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13023> Acesso em: 07 fev. 2025.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 19, p. 171-178, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 06 fev. 2025.

POPOV, N. *et al.* Education in the One World: Perspectives from Different Nations. BCES Conference Books. **Bulgarian Comparative Education Society**, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/41501139/Education_in_One_World_Perspectives_from_Different_Nations Acesso em: 06 fev. 2025.

RODRIGUES, I. B.; MOREIRA, L. E. V.; LERNER, R. Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000100006 Acesso em: 06 fev. 2025.

RODRIGUES, I. B.; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, 22.3, 2018, 545-555. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/qRctXB5th8MkZ4t9FtFM9Gq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07 fev. 2025.

SÁENZ, L. M.; FUCHS, L. S.; Fuchs, D. Peer-assisted learning strategies for English language learners with learning disabilities. **Exceptional Children**, v. 71, n.3, p. 231-247, 2005. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2005-02490-002> Acesso em: 06 fev. 2025.

SALGADO, A. M. **Impasses e Passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas**: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/28518> Acesso em: 06 fev. 2025.

SANTOS, T. B. **Efeito da tutoria por pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/2050014289/9677>

SERRA, D. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular. Quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia**, v. 1, n. 2, p. 163-176,

jul./dez.,2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/17533> Acesso em: 07 fev. 2025.

SEP. Secretaria de Educación Pública. **Yo no abandono 4**. Manual para Implementar la Tutoría entre Pares (Alumno-Alumno) en Planteles de Educación Media Superior Subsecretaría de Educación Media Superior. Movimiento Contra el abandono en la Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), 2014. Disponível em: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/701/yna_manual_4.pdf Acesso em: 07 fev. 2025.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia**: teoria e prática, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357> Acesso em: 06 fev. 2025.

SEMIÃO, F. **Tutoria**: Uma forma flexível de ensino e aprendizagem. 2009. Dissertação (Mestrado). Universidade dos Açores, 2009. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/457/1/DissertMestradoFilomenaSemiao.pdf> Acesso em: 06 fev. 2025.

SILVA, M. R. **O processo de in/exclusão na licenciatura em Física**: incursão nos caminhos trilhados pelo ambiente educacional e por um estudante cego em direção à (não) superação da deficiência visual. Tese (Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências Universidade Estadual Paulista Bauru, 2020.

SILVEIRA, A. A. T. **Estratégias pedagógicas inclusivas no ensino da educação física escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

SOUSA, A. S. **Tutoria de pares na inclusão escolar: revisão bibliográfica da literatura**. 2021. Monografia de Especialização (Especialização em Docência na Educação Básica e Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Inhumas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/1202> Acesso em: 07 fev. 2025.

SOUSA, D. C. S. **Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem**: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18409> Acesso em: 07 fev. 2025.

SOUZA, J. V. **Tutoria**: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, J. V. *et al.* Programa de formação de colegas tutores: a tutoria no processo de inclusão escolar nas aulas de Educação Física. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 373–394, 2017. doi: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0005. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8868>. Acesso em: 06 fev. 2025.

TALAE, E.; MOHAMMADI, A.; BARARPOUR, G. Exploring the Nature and Effects of Cross–Age Peer Tutoring on Primary School Pupils' Reading Competence and Self-esteem. *In*: NOROOZI, O.; SASHIN, I. (Edt.). **Studies on Education, Science, and Technology 2022**. Monument, CO: ISTES Organization, 2022. p. 75-87, 2022. Disponível em:
<https://www.istes.org/seeder/books/files/21a9eab1fcf62a84962844dbe1990a4c.pdf>
Acesso em: 07 fev. 2025.

TOPPING, K.; EHLI S. **Peer-assisted learning**. Routledge, 1998. 1-24. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781410603678/peer-assisted-learning-keith-topping-stewart-ehly> Acesso em: 07 fev. 2025.

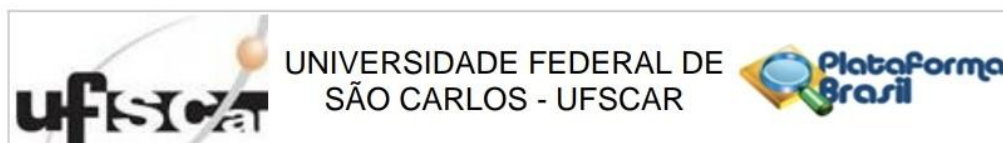
VIDAL, A. D.; MIRAVET, L. M.; BELTRÁN, E. V. Una propuesta inclusiva de aula para la enseñanza de idiomas: El apoyo y la colaboración entre iguales. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, nº 71, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8268760> Acesso em: 07 fev. 2025.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF> Acesso em: 07 fev. 2025.

YAWN, C. D. Effects of Gifted Peers Tutoring Struggling Reading Peers. **Journal of Special Education Apprenticeship**, v.1, n.1, Apr 2012. Disponível em: <https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol1/iss1/3/> Acesso em 07 fev. 2025.

ANEXO

Anexo A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TUTORIA POR PARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Pesquisador: Marcela Aparecida Rodrigues Parreira

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 73624123.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.540.073

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2201596.pdf), anexado em 22/11/2023:

A Tutoria por Pares (TP) é concebida como uma prática diversificada de apoio e acompanhamento da aprendizagem em que os estudantes que apresentam dificuldades encontram uma ajuda personalizada, e, em contrapartida, aqueles com maiores facilidades podem aprofundar e enriquecer seus conhecimentos. O interesse em envolver estudantes com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, está no fato de que estes estudantes representam um expressivo índice de matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, entretanto, comumente não participam com efetividade das aulas e também não se beneficiam de interações sociais entre seus pares. A presente pesquisa tem por objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de TP nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, será desenvolvida uma pesquisa caracterizada como descritiva, numa abordagem qualitativa. Os participantes da pesquisa serão um estudante com TEA, dois estudantes que não pertencem ao público-alvo da Educação Especial, professor regente da sala de aula e professor de Atendimento Educacional Especializado, se houver. A pesquisa será desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, em uma cidade de grande porte do interior do Estado de São Paulo. Enquanto instrumentos serão adotados: diário de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 6.540.073

Justificativa de Ausência	TALE1_VERSAO02.pdf	11/11/2023 21:55:45	Marcela Aparecida Rodrigues Parreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_VERSAO02.pdf	11/11/2023 21:55:13	Marcela Aparecida Rodrigues Parreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	28/08/2023 11:47:48	Marcela Aparecida Rodrigues Parreira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_para_Pesquisa_de_Marcela_Aparecida_Rodrigues_Parreira.pdf	28/08/2023 11:13:32	Marcela Aparecida Rodrigues Parreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 29 de Novembro de 2023

**Assinado por:
Sonia Regina Zerbetto
(Coordenador(a))**

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS PELO ESTUDANTE COM TEA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA RESPONSÁVEIS PELO ESTUDANTE COM TEA
(Resolução CNS 510/2016)**

TUTORIA POR PARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Eu, Marcela Aparecida Rodrigues Parreira, mestranda do **Programa de Pós-graduação e Educação Especial – PPGEs da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR**, convido o seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa intitulada **“Tutoria Por Pares nos Anos Finais do Ensino Fundamental para Estudante com Transtorno Do Espectro Autista”**.

A pesquisa tem como objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de Tutoria por Pares nos Anos Finais do Ensino Fundamental, voltado ao Transtorno do Espectro Autista, em uma Escola Municipal de uma cidade de grande porte. Informo que seu(sua) filho(a) foi selecionado(a) para participar da pesquisa por estar matriculado, frequentar o ensino comum e por apresentar o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Ele(a) será tutorado(a) por outros colegas da turma.

Seu(sua) filho(a) irá formar uma dupla com outro colega denominado tutor, cujo objetivo será acompanhá-lo(a) e orientá-lo(a) nas atividades escolares juntamente com o professor regente, também participante da pesquisa.

A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, não oferece risco imediato, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, que possa gerar algum desconforto ou levar à um leve cansaço. Caso alguma dessas possibilidades ocorram, seu (sua) filho (a), poderá optar por uma pausa temporária ou até suspensão imediata de sua participação na pesquisa.

Informo que não haverá gasto ou ganho financeiro para seu(sua) filho(a) pela participação na pesquisa, visto que a pesquisa será realizada somente dentro do ambiente escolar. Entretanto, caso o (a) participante vier a sofrer qualquer tipo de

dano resultante de sua participação na pesquisa, terá direito à assistência da pesquisadora e a buscar indenização de acordo com a resolução 510/2016 (art 9º, inciso vi, vii).

Deixo ciente que seu(sua) filho(a) será observado(a) de maneira sistemática, durante 30 encontros, de 50 minutos durante o turno escolar e que participará de duas entrevistas de aproximadamente 60 minutos com a pesquisadora. Os dados observados, serão registrados no diário de campo e nos roteiros de observação. Declaro que estes dados estarão em sigilo, em posse da pesquisadora e serão utilizados apenas para uso acadêmico-científico.

Intero que seu filho poderá interromper a participação da pesquisa a qualquer momento, anulando o presente termo de consentimento livre e esclarecido. Ademais sua recusa como responsável ou de seu(sua) filho(a), não envolverá nenhum prejuízo no relacionamento com a pesquisadora ou com a instituição escolar.

Informo também que você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as partes por você e por mim, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu filho agora ou a qualquer momento.

Após o término da pesquisa, me comprometo a apresentar um relatório dos resultados aos responsáveis pelos estudantes e a todos os participantes da pesquisa. Além disso, haverá ampla divulgação da pesquisa na escola, em horário preestabelecido de Trabalho Docente Coletivo (TDC).

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê De Ética Em Pesquisa (CEP) que é o órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como responsável pelo participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km: 235, no CEP: 13.565-905, São Carlos – SP, telefone: (16) 3351-9685, e-mail: cephumanos@ufiscar.br. Horário de atendimento: das 8h30 às 11h30.

O CEP estava vinculado a **Comissão Nacional De Ética Em Pesquisa (CONEP)**, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação

são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte, CEP: 70.719-040, Brasília-DF. Fone: (61) 3315-5877, E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Pesquisadora Responsável: Marcela Aparecida Rodrigues Parreira

E-mail: marcelaparreira@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de meu(minha) filho(a) na participação na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Responsável pelo Estudante com TEA

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro

Pesquisadora: Marcela Aparecida Rodrigues Parreira

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES TUTORES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA RESPONSÁVEIS PELOS ESTUDANTES TUTORES
(Resolução CNS 510/2016)**

**TUTORIA POR PARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Eu, Marcela Aparecida Rodrigues Parreira, mestranda do **Programa de Pós-graduação em Educação Especial – PPGEES da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR**, convido o seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa intitulada **“Tutoria Por Pares nos Anos Finais do Ensino Fundamental para Estudante com Transtorno Do Espectro Autista”**.

A pesquisa tem como objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de Tutoria por Pares nos Anos Finais do Ensino Fundamental, voltado ao Transtorno do Espectro Autista, em uma Escola Municipal de uma cidade de grande porte.

Informo que seu(sua) filho(a) foi selecionado(a) para participar da pesquisa por estar matriculado, frequentar o ensino comum, ter bom rendimento acadêmico e habilidades sociais adequadas.

Ele (a) será tutor(a) de um colega de turma.

Seu(sua) filho(a) irá formar uma dupla com outro colega denominado estudante com TEA, cujo objetivo será acompanhá-lo(a) e orientá-lo(a) nas atividades escolares juntamente com o professor regente, também participante da pesquisa.

O objetivo da formação dessa dupla é que seu(sua) filho(a) auxilie um estudante da turma, ajudando-o a participar mais efetivamente das aulas. A participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa, não oferece risco imediato, porém considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, que possa gerar algum desconforto ou levar à um leve cansaço. Caso alguma dessas possibilidades ocorram, seu (sua) filho (a), poderá optar por uma pausa temporária ou até suspensão imediata de sua participação na pesquisa.

Informo que não haverá gasto ou ganho financeiro para seu(sua) filho(a) pela participação na pesquisa, visto que a pesquisa será realizada somente dentro do ambiente escolar. Entretanto, caso o (a) participante vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, terá direito à assistência da pesquisadora e a buscar indenização de acordo com a resolução 510/2016 (Art 9º, Inciso VI, VII).

Informo que estarei sempre atenta durante todo o processo de desenvolvimento das atividades para avaliar o desempenho da dupla e também para evitar qualquer constrangimento, insegurança ou cansaço que possa ocorrer por parte do(a) tutor(a).

Deixo ciente que seu(sua) filho(a) será observado(a) de maneira sistemática, durante 30 encontros, de 50 minutos durante o turno escolar, que participará de duas entrevistas, de aproximadamente 60 minutos com a pesquisadora e que os dados observados serão registrados no diário de campo e nos roteiros de observação. Declaro que estes dados estarão em sigilo, em posse da pesquisadora e serão utilizados EXCLUSIVAMENTE para uso acadêmico-científico.

Após o término da pesquisa, me comprometo a apresentar um relatório dos resultados aos responsáveis pelos estudantes e a todos os participantes da pesquisa. Além disso, haverá ampla divulgação da pesquisa na escola, em horário preestabelecido de Trabalho Docente Coletivo (TDC).

Intero que seu(sua) filho(a) poderá interromper a participação da pesquisa a qualquer momento, anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ademais sua recusa como responsável ou de seu(sua) filho(a), não envolverá nenhum prejuízo no relacionamento com a pesquisadora ou com a instituição escolar.

Informo também que você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as partes pelo senhor(a) e por mim, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu filho agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê De Ética Em Pesquisa (CEP) que é o órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas

e/ou perguntas sobre seus direitos como responsável pelo participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km: 235, no CEP: 13.565-905, São Carlos – SP, telefone: (16) 3351-9685, e-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 8h30 às 11h30.

O CEP estava vinculado a **Comissão Nacional De Ética Em Pesquisa (CONEP)**, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte, CEP: 70.719-040, Brasília-DF. Fone: (61) 3315-5877, E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Pesquisadora Responsável: Marcela Aparecida Rodrigues Parreira

E-mail: marcelaparreira@estudante.ufscar.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de meu(minha) filho(a) na participação na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Responsável pelo Estudante Tutor

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro

Pesquisadora: Marcela Aparecida Rodrigues Parreira

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA O PROFESSOR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PARA O PROFESSOR
(Resolução CNS 510/2016)**

**TUTORIA POR PARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Eu, Marcela Aparecida Rodrigues Parreira, Mestranda do programa de pós-graduação em educação especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, o (a) convido a participar da pesquisa: **“TUTORIA POR PARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA”**.

O (a) senhor (a) foi selecionado (a), por ser profissional da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade de grande porte, do interior de São Paulo, cidade onde a pesquisa será realizada e por ter em sua turma um estudante com Transtorno do Espectro Autista - TEA, que também será participante da pesquisa.

Primeiramente, o (a) senhor (a) será convidado(a) a participar de uma capacitação sobre tutoria por pares e TEA no horário de trabalho docente coletivo, por aproximadamente duas horas aulas de 50 minutos, para atuar como agente de promoção e observação das ações dos estudantes, em que poderá aprofundar seus conhecimentos e esclarecer possíveis dúvidas.

Após a capacitação, a pesquisadora irá observar 30 aulas de 50 minutos sob sua regência e turno escolar, e durante essas aulas, a mesma coletará dados. Os dados observados, serão registrados no diário de campo e nos roteiros de observação. Declaro que estes dados estarão em sigilo, em posse da pesquisadora e serão utilizados apenas para uso acadêmico-científico.

Não haverá nenhuma interferência da pesquisadora no planejamento, nem no desenvolvimento de suas aulas.

Sua participação na pesquisa, não oferece risco imediato, porém, considera-se a possibilidade de um risco subjetivo, que possa gerar algum desconforto, ou levar à um leve cansaço. Caso alguma dessas possibilidades ocorram, o (a) senhor (a),

poderá optar por uma pausa temporária ou até suspensão imediata de sua participação na pesquisa.

Durante a pesquisa, você participará de duas entrevistas, de aproximadamente 50 minutos, também durante o horário de TDC. As questões das entrevistas não serão invasivas, mas o (a) senhor (a) poderá negar-se a responde-las, caso sinta-se constrangido.

Informo que não haverá gasto ou ganho financeiro para o (a) senhor (a) pela participação na pesquisa, visto que a pesquisa será realizada somente dentro do ambiente escolar. Entretanto, caso o (a) senhor(a), como participante da pesquisa vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, terá direito à assistência da pesquisadora e a buscar indenização de acordo com a resolução 510/2016 (Art 9º, Inciso VI, VII).

Esclareço ainda que os possíveis benefícios decorrentes desta pesquisa poderão beneficiar o estudante com TEA, os estudantes sem deficiência e também contribuir para o trabalho docente, corroborando a Educação Inclusiva.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todas as fases desenvolvidas durante a pesquisa. Sua participação é voluntária, sendo que a qualquer momento poderá haver desistência de sua parte, sem nenhum prejuízo profissional, seja em relação à pesquisadora, a instituição em que trabalha ou a Universidade Federal de São Carlos.

Após o término da pesquisa, a pesquisadora se compromete a apresentar um relatório dos resultados aos responsáveis pelos estudantes e a todos os participantes da pesquisa. Além disso, haverá ampla divulgação da pesquisa na escola, em horário preestabelecido, de Trabalho Docente Coletivo (TDC).

O (a) senhor(a) receberá uma via deste termo, no qual deverá constar o nome e o telefone da pesquisadora e de sua orientadora, para que possa tirar eventuais dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação. Outrossim poderá solicitar tais esclarecimentos a qualquer momento ou em qualquer fase da pesquisa.

Volitivamente, concorda em participar da pesquisa, entendendo os objetivos, riscos e benefícios da sua participação na pesquisa.

A pesquisadora informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 – São Carlos-

SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP estava vinculado a **Comissão Nacional De Ética Em Pesquisa (CONEP)**, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte, CEP: 70.719-040, Brasília-DF. Fone: (61) 3315-5877, E-mail: conep@saude.gov.br.

_____, _____ de _____ de _____.

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

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro
ketilin.pedro@ufscar.br

Pesquisadora: Marcela Aparecida Rodrigues Parreira
marcelaap.rodriguesparreira@gmail.com

**APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
ESTUDANTE COM TEA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
ESTUDANTE COM TEA
(Resolução CNS 510/2016)**

**TUTORIA POR PARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Olá, tudo bem? Somos estudiosos e fazemos pesquisas para entender melhor as questões de educação e da sala de aula. Queremos convidar você para participar como voluntário (a) da nossa pesquisa. O nome dela é "**Tutoria por Pares nos Anos Finais do Ensino Fundamental para Estudante com Transtorno do Espectro Autista**".

Para participar desta pesquisa, você e o seu responsável deverão autorizar sua participação assinando outro documento parecido com este. Somente depois disso, nós poderemos iniciá-la. Você não precisará pagar e nem receberá dinheiro para participar da pesquisa. Caso aconteça alguma coisa que possa te machucar ou te fazer mal, nós, os pesquisadores, daremos apoio para que você se recupere o mais rápido possível.

Você pode aceitar a participar da pesquisa ou parar quando quiser. O seu responsável também pode tomar essa decisão e pedir para que você não continue mais na pesquisa. Nós iremos respeitar a decisão de vocês. Se você não quiser participar, pode ficar tranquilo (a), não vai acontecer nada com você, nem com o seu responsável. Mas se você quiser fazer parte da pesquisa, não vamos falar ou escrever o teu nome para que ninguém saiba que você participou desta pesquisa; será um segredo entre nós.

Nós iremos nos encontrar várias vezes, em diferentes momentos. Inicialmente, vamos nos encontrar uma vez, por 60 minutos, para aprendermos sobre tutoria por pares e tirarmos possíveis dúvidas sobre esse tema. Após esta fase, eu, a pesquisadora, farei uma entrevista inicial com você, de 60 minutos. Após essa

entrevista, nos veremos na sala de aula, em 30 encontros de 50 minutos durante o turno escolar. Enquanto estivermos na sala farei observações que ficarão registradas em diário de campo e em roteiros de observação. Pode ficar tranquilo(a), que os dados serão sigilosos. Após o término da pesquisa, vamos nos encontrar novamente, para fazermos a entrevista final.

Vamos utilizar alguns materiais durante a pesquisa, tais como: folhas de papel sulfite, canetas coloridas, jogos, alfabeto móvel, material dourado.

Mesmo que tenhamos muito cuidado com você, pode ser que aconteçam algumas situações, como a possibilidade de exposição da sua identidade, seja por imagem, seja por identificação sonora, por exemplo. Se durante a pesquisa acontecer algo com você, faremos a não revelação do rosto e a utilização de nomes fictícios. Esta pesquisa será importante porque poderá contribuir e auxiliar no aprendizado e desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Quando a pesquisa acabar, se você quiser, poderá saber o resultado geral de sua participação e dos outros colegas que fizeram parte (o que aconteceu com você e com os outros colegas que participaram). Todos os papéis e documentos da pesquisa ficarão guardados por cinco anos e depois serão rasgados.

Depois de ver as informações que estão aqui e caso você tenha vontade em participar da pesquisa, você deverá assinar dois documentos iguais a este; irá receber uma via e outra igual ficará com a gente. Tudo o que foi explicado aqui vem de um documento que protege as pessoas que participam da pesquisa, como você. O nome dela é Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nós fazemos isto para pesquisar e não vamos usar estas informações nada além do que foi indicado neste documento. Se você ainda tiver alguma dúvida, pode perguntar.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, concordo em participar do estudo **“Tutoria por pares nos Anos Finais do Ensino Fundamental para Estudante com Transtorno do Espectro Autista”**, como voluntário (a). Meu responsável foi informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê De Ética Em Pesquisa (CEP) que é o órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP

é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como responsável pelo participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km: 235, no CEP: 13.565-905, São Carlos – SP, telefone: (16) 3351-9685, e-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 8h30 às 11h30.

O CEP estava vinculado a **Comissão Nacional De Ética Em Pesquisa (CONEP)**, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte, CEP: 70.719-040, Brasília-DF. Fone: (61) 3315-5877, E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Pesquisadora Responsável: Marcela Aparecida Rodrigues Parreira

E-mail: marcelaparreira@estudante.ufscar.br

_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do Estudante com TEA

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro

Pesquisadora: Marcela Aparecida Rodrigues Parreira

**APÊNDICE E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
ESTUDANTE TUTOR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)
ESTUDANTE TUTOR
(Resolução CNS 510/2016)**

**TUTORIA POR PARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Olá! Tudo bem?

Sou uma estudante e estou fazendo uma pesquisa sobre Educação.

Gostaria de convidar você para participar como voluntário da minha pesquisa. O nome dela é **“Tutoria Por Pares nos Anos Finais no Ensino Fundamental para Estudantes com Transtorno Do Espectro Autista”**.

Para participar desta pesquisa, você e seu responsável deverão concordar e assinar um documento. Na pesquisa, você não precisará pagar nada e também não irá receber nenhum dinheiro.

Pode acontecer algum desconforto durante a pesquisa, e caso haja, nós vamos pausar o andamento e eu te darei o apoio que precisar.

Pode acontecer, por algum motivo, durante a pesquisa, de você ou seu responsável, não quiserem mais participar. Se houver desistência, não haverá nenhum prejuízo pra você.

Tudo o que conversarmos ou fizermos, durante a pesquisa, será sigiloso, ou seja, seu nome, ou rosto não aparecerão. Nos registros e imagens, usaremos nomes fictícios.

Esta pesquisa será importante, porque iremos considerar se a Tutoria por Pares, é uma estratégia que auxilia o estudante com TEA.

Nós iremos nos encontrar várias vezes, em diferentes momentos. Inicialmente, vamos nos encontrar duas vezes, por 60 minutos, para aprendermos sobre tutoria por pares, transtorno do espectro autista e tirarmos possíveis dúvidas sobre esses temas. Após esta fase, eu, a pesquisadora, farei uma entrevista inicial com você, de 60

minutos. Após essa entrevista, nos veremos na sala de aula, em 30 encontros de 50 minutos durante o turno escolar. Enquanto estivermos na sala, não vou atrapalhar sua colaboração, nem interferir nas aulas de seu professor. Farei observações que ficarão registradas em diário de campo e em roteiros de observação. Pode ficar tranquilo(a), que os dados serão sigilosos. E quando nossos encontros terminarem, eu, a pesquisadora irei novamente fazer uma entrevista final com você.

Vamos utilizar alguns materiais durante a pesquisa, tais como: folhas de papel sulfite, canetas coloridas, jogos, alfabeto móvel, material dourado.

Se houver alguma dúvida, você poderá contar comigo para encontrarmos uma solução. É possível, que durante a pesquisa, você expanda ainda mais seus conhecimentos acadêmicos.

Concordando em participar da pesquisa, VOCÊ vai assinar dois documentos iguais a este. Um ficará com você e outro ficará comigo. Tudo o que foi explicado aqui vem de um documento que protege as pessoas que participam de pesquisas científicas, como você. O nome dela é Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nós fazemos isto para pesquisar e não vamos usar estas informações nada além do que foi indicado neste documento. Se você ainda tiver alguma dúvida, pode perguntar.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, concordo em participar do estudo **“Tutoria por Pares nos Anos Finais do Ensino Fundamental para Estudante com Transtorno do Espectro Autista”**, como voluntário (a). Meu responsável foi informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê De Ética Em Pesquisa (CEP) que é o órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como responsável pelo participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar, que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado

no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luiz, Km: 235, no CEP: 13.565-905, São Carlos – SP, telefone: (16) 3351-9685, e-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 8h30 às 11h30.

O CEP estava vinculado a **Comissão Nacional De Ética Em Pesquisa (CONEP)**, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte, CEP: 70.719-040, Brasília-DF. Fone: (61) 3315-5877, E-mail: conep@saude.gov.br.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro

E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br

Pesquisadora Responsável: Marcela Aparecida Rodrigues Parreira

E-mail: marcelaparreira@estudante.ufscar.br

_____, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do Estudante Tutor

Orientadora: Profa. Dra. Ketilin Mayra Pedro

Pesquisadora: Marcela Aparecida Rodrigues Parreira

APÊNDICE F – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – FASE INICIAL - ESTUDANTE COM TEA

Nome:
Apelido:
Idade:
Turma:
Data:
Dia da Semana:
Horário da Aula:
Disciplina:
Conteúdo abordado pelo(a) Professor(a).

1. Participação nas atividades
2. Permanência nas aulas
3. Relacionamento com os pares
4. Solicita ajuda
5. Realiza ou não as atividades.

APÊNDICE G – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – FASE INICIAL - ESTUDANTES DA SALA

Nome:
Apelido:
Idade:
Turma:
Data:
Dia da Semana:
Horário da Aula:
Disciplina:
Conteúdo abordado pelo(a) Professor(a).

1. Participação nas aulas
2. Interação com o(a) estudante com TEA
3. Relacionamento com o(a) Professor(a)
4. Rendimento acadêmico
5. Características pessoais

APÊNDICE H – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – FASE INICIAL - PROFESSOR(A)

Nome:
Nome Fictício:
Data:
Dia da Semana:
Horário da Aula:
Disciplina:
Carga horária:

1. Estratégias adotadas (descrever as etapas)
2. Houve alguma adaptação para o(a) estudante com TEA? Quais?
3. Interação com o(a) estudante com TEA
4. Interação com os(as) demais estudantes

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – FASE INICIAL DO PROGRAMA – ESTUDANTE COM TEA

Nome:
Idade:
Turma:

1. Desde quando você estuda nesta Escola?
2. Você gosta desta Escola?
3. Do que você mais gosta na Escola?
4. Do que você não gosta na Escola?
5. Qual a disciplina que mais gosta? Por que?
6. Tem alguma coisa que você gostaria de mudar na Escola?
7. Você entendeu o que vai acontecer com você e dois colegas da sua turma sobre a tutoria por pares em algumas aulas?
8. O que você acha de participar da tutoria por pares?
9. Tem alguma coisa que você gostaria de me falar?

APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – FASE INICIAL DO PROGRAMA - ESTUDANTES TUTORES(AS)

Nome:
Idade:
Turma:

1. Você está animado(a) por ser sido convidado(a) como tutor(a)?
2. Você poderia me explicar, com suas palavras, o que entendeu sobre Tutoria por Pares?
3. O que você aprendeu foi suficiente, para auxiliar seu(sua) colega em algumas aulas?
4. Você poderia me contar como é o seu relacionamento com o(a) colega com TEA?
5. Se você sentir alguma dificuldade durante a Tutoria por Pares, o que vai fazer?
6. Você espera que suas ações auxiliem seu(sua) colega com TEA?
7. De que maneira?

APÊNDICE K – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – FASE INICIAL DO PROGRAMA – PROFESSORES

Nome:
Nome Fictício:
Disciplina:

1. Após nosso encontro de formação, como você definiria a Tutoria por Pares?
2. Você já conhecia essa estratégia?
3. Se sim, já havia utilizado em sala de aula?
4. Você considera relevante para o(a) estudante com TEA, vivenciar essa experiência de Tutoria? Por quê?
5. Você considera relevante para o(a) estudante tutor(a), vivenciar essa experiência de Tutoria? Por quê?
6. Poderia descrever sucintamente, as questões comportamentais do(a) Estudante com TEA em suas aulas?
7. Poderia descrever sucintamente, as questões acadêmicas do(a) Estudante com TEA em suas aulas?
8. Como você se sente, quando seu(sua) estudante não participa das aulas?
9. Quais são suas expectativas ao participar desta pesquisa?
10. Acredita que a Tutoria por Pares influenciará a rotina de suas aulas?
11. Se sim, de que maneira?
12. Qual o seu maior desafio em ministrar aulas para o(a) estudante com TEA?

APÊNDICE L – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – FASE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA - ESTUDANTE COM TEA

Nome:
Apelido:
Idade:
Turma:
Data:
Dia da Semana:
Horário da Aula:
Disciplina:

1. Apresentou foco na tarefa?
2. Como recebeu as orientações do(a) tutor(a)?
3. Realizou as atividades sozinho ou com ajuda do(a) tutor(a)?
4. Foi incentivado(a) pelo(a) tutor(a)?
5. Foi incentivado(a) pelo(a) professor(a)?

APÊNDICE M – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – FASE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA - ESTUDANTES TUTORES(AS)

Nome:
Apelido:
Idade:
Turma:
Data:
Dia da Semana:
Horário da Aula:
Disciplina:

1. Compreendeu o conteúdo ministrado pelo(a) Professor(a)?
2. Utilizou seus conhecimentos para auxiliar o(a) estudante com TEA?
3. Forneceu dicas apropriadas para o(a) estudante com TEA?
4. Houve alguma dificuldade?
5. Apresentou paciência e empatia durante a atividade?
6. Aparenta estar incomodado em suas atividades?

APÊNDICE N – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO – FASE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA - PROFESSOR(A)

Nome:
Nome Fictício:
Data:
Dia da Semana:
Horário da Aula:
Disciplina:

1. Estratégias adotadas (descrever as etapas):
2. Que tipo de interação teve com a sala?
3. Que tipo de interação teve com o(a) estudante com TEA?
4. Houve alguma adaptação do conteúdo para o(a) estudante com TEA?

APÊNDICE O – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PÓS-IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA - ESTUDANTE COM TEA

Nome:
Idade:
Turma:

1. Você gostou de ter apoio do(a) tutor(a)?
2. Por que?
3. Por quais motivos você gostou, ou não gostou de ter apoio do(a) tutor(a)?
4. O que poderia ter sido diferente?
5. Você gostaria de continuar com esta estratégia?
6. Por que?
7. Com o apoio do(a) tutor(a), você acredita que teve alguma melhora nas aulas?
8. Se sim: O que melhorou?
9. Se não: O que você gostaria que ele tivesse te ajudado para melhorar?

APÊNDICE P – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PÓS-IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA - ESTUDANTES TUTORES(AS)

Nome:
Idade:
Turma:

1. Você gostou de ser tutor(a)? Por quais motivos?
2. Teve algo que você não gostou? O que?
3. Você poderia citar alguma situação em que se sentiu satisfeito como tutor(a)?
4. Você poderia citar alguma situação em que se sentiu insatisfeito como tutor(a)?
5. O que você estudou e aprendeu no início da pesquisa foi suficiente para você desenvolver seu papel de tutor(a)? Por que?
6. Você identificou alguma mudança na vida escolar do(a) tutorado(a)? Quais?
7. Você teve dificuldades? Quais?
8. Você teve facilidades? Quais?
9. Você conseguiu concluir suas tarefas em sala de aula, ou não houve tempo devido a tutoria?
10. Você mudaria algo na tutoria? Explique.
11. Como foi a experiência de ser tutor(a)?

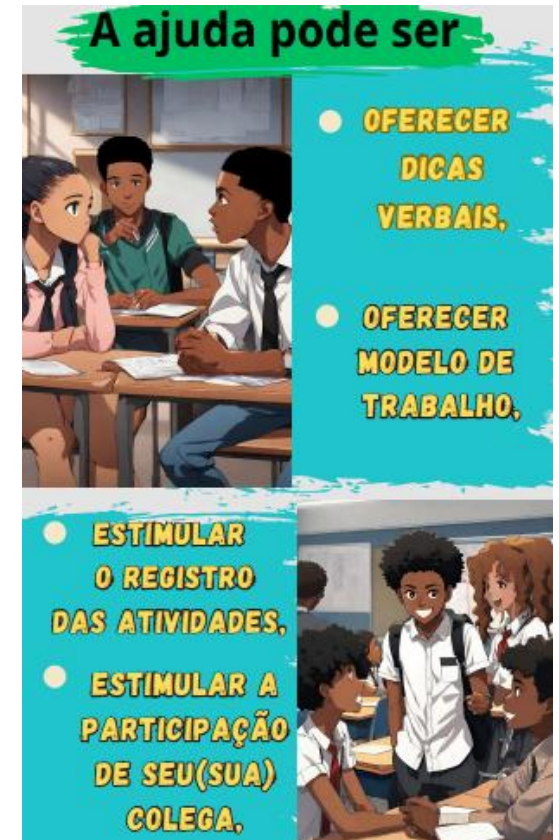
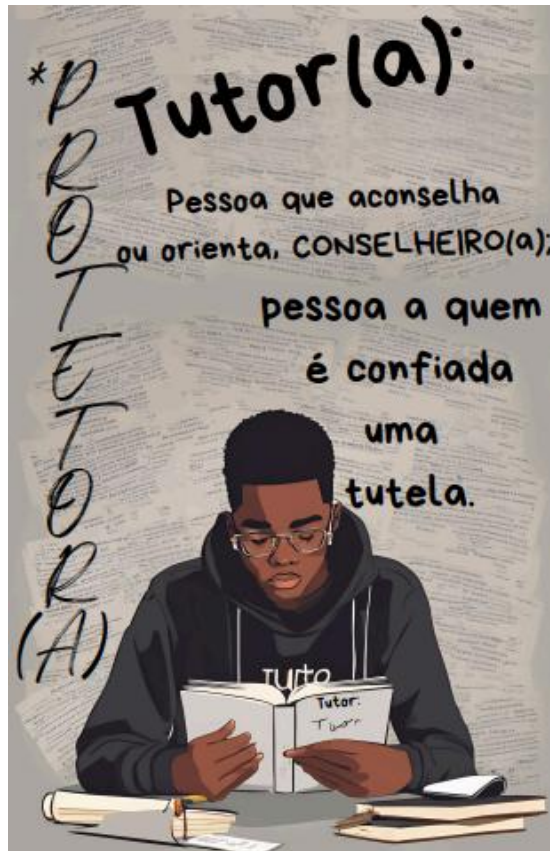
APÊNDICE Q – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PÓS-IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA - PROFESSOR(A)

Nome:
Nome Fictício:
Disciplina:

1. Após sua participação na pesquisa, como você define a Tutoria por Pares?
2. A tutoria por pares impactou à sua prática docente? Como?
3. Você identificou avanços em seu estudante com TEA nas aulas?
4. Se sim, quais?
5. Você identificou avanços dos(as) estudantes tutores(as) nas aulas?
6. Se sim, quais?
7. Quais suas percepções referentes ao papel do(a) tutor(a) durante o desenvolvimento da pesquisa?
8. Como foi sua interação com o tutor(a)?
9. Quais desafios você observou entre as díades - relação tutor(a) /tutorado(a)?
10. Houve algum desconforto em relação a Tutoria por Pares?
11. Quais aspectos da Tutoria por Pares deveriam ser reavaliados?
12. Você pretende continuar utilizando essa estratégia em outras turmas e com outros estudantes com deficiência?

APÊNDICE R – Material Informativo para Tutores(as)







E uma coisa muito bacana: através da Tutoria por Pares você terá experiências que contribuirão para seu crescimento e aprendizagem.



VOCE SABIA...

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)¹, é uma condição que afeta a forma como algumas pessoas pensam, sentem e interagem. É como se fosse uma maneira diferente de processar informações e experiências. Não é uma doença, é parte da diversidade humana. Cada pessoa com autismo é única, com facilidades e dificuldades. Vamos construir um espaço onde todos são bem-vindos e respeitados?

¹ O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta comprometimentos significativos para indivíduos nas áreas de comunicação, interação social e comportamentos restritos (APA, 2014). Os critérios diagnósticos são: A) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.



Para acessar a
versão online
gratuita, basta
apontar o leitor de
QR code.



APÊNDICE S – Capacitação para os Tutores(as)

A capacitação dos(as) tutores(as) é essencial para o sucesso do programa de Tutoria por Pares. Segundo Baudrit (2019), tutores(as) bem treinados(as) estão prontos(as) para usar o método conhecido como "Pause, Prompt, Praise" (Esperar, Intervir, Encorajar).

Neste estudo, adotaremos a sigla "EIE" para nos referirmos a essa estratégia descrita de maneira sucinta por Baudrit (2009):

- Esperar: Quando o tutorado comete um erro ou hesita, o(a) tutor(a) deve esperar antes de intervir. Isso dá ao tutorado a chance de corrigir seus próprios erros. Se o tutorado não conseguir corrigir o erro sozinho após um tempo, então o(a) tutor(a) pode intervir.
- Intervir: O(a) tutor(a) deve intervir quando necessário, especialmente se o tutorado não deu uma resposta satisfatória. A intervenção deve ser uma explicação clara que ajude o tutorado a entender o que fazer.
- Encorajar: Como reforço positivo, o(a) tutor(a) deve encorajar o tutorado, elogiando-o por encontrar a resposta por conta própria. Isso não significa dizer que ele é um bom aluno ou que trabalha bem, mas sim motivá-lo a enfrentar desafios, mesmo que precise de ajuda para isso.

Esses três passos — Esperar, Intervir e Encorajar — orientam o(a) tutor(a) a: Esperar que o tutorado identifique e corrija seus próprios erros, dando-lhe tempo suficiente para refletir.

Intervir para ajudar na investigação se o tutorado não conseguir corrigir os erros sozinho.

Encorajar os comportamentos de autocorreção, incentivando o tutorado a usar corretamente as informações fornecidas pelo(a) tutor(a).

Os(as) tutores(as) precisam entender a importância de dar tempo para reflexão ao tutorado e evitar oferecer respostas prontas de imediato. Em vez disso, devem incentivar os tutorados a construir sua própria aprendizagem.

APÊNDICE T - Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista – TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta comprometimentos significativos para indivíduos nas áreas de comunicação, interação social e comportamentos restritos (APA, 2014). Os critérios diagnósticos são:

- A) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos;
 B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O Manual indica, além dos comportamentos acima, outros critérios nas relações interpessoais e ambientais,

MANUAL DIAGNÓSTICOS DE TRANSTORNOS MENTAIS	
CRITÉRIOS	
Relações interpessoais	Relações ambientais
Déficits na relação	Comportamento repetitivo e estereotipado
A reciprocidade socioemocional	Comportamentos inflexíveis
Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais	Interesses fixos e restritos
Déficits para compreender, manter e desenvolver comportamentos	Hiper ou Hiporreatividade a estímulos sensoriais ou busca sensorial

conforme o quadro a seguir.

Concluindo:

Buscar parcerias entre os(as) estudantes requer que o professor(a) consiga identificar potencialidades entre os(as) estudantes e prepará-los(as) para diferentes papéis, além de reestruturar dinâmicas, materiais e processos avaliativos para o processo. A experiência com estratégias cooperativas, entre elas, a TP, pode propiciar maiores oportunidades a todos(as) no processo da melhora da qualidade do ensino das escolas brasileiras.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DURAN, David; VIDAL, Vinyet. **Tutoria: Aprendizagem entre Iguais - Da Teoria à Prática**. Editora Penso, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves *et al.* **Práticas Inclusivas Inovadoras no Contexto da Classe Comum: Dos Especialismos às Abordagens Universalistas**. Editora Encontrografia, 2023.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR

Tutoria por Pares nos anos finais do Ensino Fundamental para estudante com Transtorno do Espectro Autista

Marcela Aparecida Rodrigues Parreira¹, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Orientadora: Profa Dra. Ketilin Mayra Pedro

2024

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos/SP. Apoio financeiro da CAPES. E-mail: marcelaap.rodriquesparreira@gmail.com

A Pesquisa

No cotidiano das práticas de ensino é necessário considerar o caráter interacionista da relação professor-estudante e estudante-estudante, principalmente quando refletimos que cada um aprende de um jeito, independentemente de ter ou não uma deficiência (Oliveira, 2022).

As salas de aula são formadas por estudantes com diferentes níveis de aprendizagens, interesses e comportamentos. Esse aspecto pode ser fundamental para a construção de um ambiente colaborativo na classe comum.

Compreender e integrar as diversidades significa também buscar conhecimentos que ajudem a lidar com elas, e isso não deve ser tomado como um problema pois é um direito dos estudantes, que deve ser respeitado (Oliveira, 2022).

A presente pesquisa, a qual o(a) senhor(a) é participante tem como objetivo elaborar, implementar e avaliar um programa de Tutoria por Pares - TP nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, entender de que maneira o tutorado, um estudante com Transtorno do Espectro Autista - TEA, pode se beneficiar da TP e ter suas capacidades cognitivas e sociais potencializadas. Esta pesquisa estará voltada às necessidades específicas apresentadas pelos estudantes com TEA.

A sua participação contribuirá para que haja uma compreensão dessa estratégia nas classes comuns do município e que futuras propostas de TP sejam organizadas.

A Tutoria por Pares

A TP é uma estratégia que possibilita aos estudantes trabalharem em duplas, ajudando-se mutuamente, com papéis bem definidos (tutor e tutorado), para alcançarem objetivos cognitivos e sociais.

Pode ser definida também como uma estratégia que se baseia na heterogeneidade, valorizando a cooperação mútua entre os(as) estudantes e o respeito às diferenças, possibilitando que o(a) estudante com dificuldade (tutorado/a), encontre um atendimento personalizado, e quem vai colaborar nessa aprendizagem (tutor/a), tenha a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos (Duran; Vidal, 2007).

Algumas pesquisas nacionais de Fernandes e Costa (2015), Souza *et al.* (2017), Marins e Lourenço (2019), bem como os autores internacionais, Mahead *et al.* (2004), Mastropieri *et al.* (2006), Vidal *et al.* (2012), Yawn (2012), Hott, Evmenova e Brigham (2014), Adamson e Lewis (2017), Boon e Barbeta (2017) e Moeyaert *et al.* (2021), apontam que a TP apresenta vantagens importantes para os(as) estudantes, tais como: melhorias acadêmicas, redução do isolamento social, benefícios motivacionais para o(a) estudante tutorado(a); e em contrapartida, aprendizagem ativa e participativa, autorresponsabilização do processo de aprendizagem, compromisso e colaboração para o (a) estudante tutor(a).

O(a) Professor(a)

O papel do(a) professor(a) na TP é de extrema relevância, pois, este constitui-se como um(a) mediador(a), estabelecendo metas a serem alcançadas, determinando a intensidade de apoio, o desenvolvimento de um plano de apoio individual, monitoração e avaliação do progresso dos estudantes e a avaliação da estratégia como um todo, além de contínua orientação (Costa; Lourenço e Mendes, 2023).

Os pesquisadores Duran e Vidal (2007), veem o papel do professor participante de um programa de TP, como um observador, capaz de realizar observações oportunas para uma avaliação contínua.