

Orientação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que me acompanharam durante esta etapa do meu percurso académico.

À Professora Doutora Joana Dias Cadima, pela orientação para o estudo da estratégia de tutoria de pares. Por ter respeitado o meu desejo, enquanto professora do 1º ciclo, em desenvolver um estudo prático em contexto de sala de aula. Obrigada, pela segurança nos momentos de tomada de decisões, pelo rigor, pelo acompanhamento e pela disponibilidade.

Às Professoras Liliana e Helena, por terem “aberto” as portas da sala de aula à estratégia de tutoria de pares, pela confiança e pelo apoio antes e durante as sessões.

Aos Encarregados de Educação, que me permitiram a recolha de dados dos seus educandos.

Aos *Tutores`escritores*, pela participação e entusiasmo neste estudo, sem eles nada teria sido feito.

À minha família: pai, mãe, Luís e Luzia, por serem o meu porto-seguro sempre! Aos meus pais, por serem os melhores ouvintes, por acreditarem sempre em mim e confiarem que sou capaz de fazer a “minha história”. Aos meus irmãos, por me distraírem e principalmente por me acompanharem, obrigada são os melhores amigos do mundo.

Às minhas peritas e amigas do coração, Otília e Marta que me acompanharam desde o início do Mestrado, por terem mais do que corrigido os textos, ouvido, suportado e animado quando eu mais precisei. Obrigada, por nunca duvidarem que conseguiria chegar ao fim!

À Cátia, pela revisão de lince numa fase em que o cansaço já não o permitia.

Aos meus amigos, por terem perguntado se precisava de ajuda e se disponibilizarem a fazê-lo, especialmente à Ana, à Ana Isabel, à Sónia, à Margarida, ao Vítor e ao Ricardo.

A todos os amigos de trabalho, por me perguntarem pelo estado da tese, em especial ao Eduardo pela paciência em formações de última hora e, por último mas não menos importante, à Fátima pelo apoio, mas, principalmente por nunca me ter inibido de continuar este projeto, incentivando-o sempre.

A todos, obrigada de coração!

RESUMO

O presente estudo teve como finalidade avaliar a implementação da estratégia de tutoria de pares (TP), em sala de aula, na construção de textos narrativos, em alunos com e sem Necessidades Adicionais de Suporte (NAS).

Foi realizado com um grupo de 24 alunos do 4º ano de escolaridade, numa instituição do Porto, Portugal.

Desenvolveram-se oito intervenções, sendo a primeira o pré-teste (texto escrito sem a estratégia de TP), a segunda a apresentação da TP e as restantes de implementação da estratégia (intervenção I e II e pós-teste). Os alunos foram agrupados em pares e ambos tiveram os papéis de tutor e de tutorado.

As questões que orientaram o estudo foram: *Em contexto de sala de aula, a estratégia de tutoria de pares melhora a escrita de textos narrativos?*, *A estratégia de tutoria de pares promove a inclusão?* e *A estratégia de tutoria de pares é um instrumento exequível em sala de aula?*

Os resultados demonstraram que a estratégia é motivadora para os alunos e promove interações positivas entre eles. O aluno Alvo (com NAS) obteve resultados positivos tanto na melhoria da escrita de textos como no aumento do sentido de pertença às atividades da turma. Para além disso, a estratégia mostrou-se exequível em contexto escolar.

Compreendemos que as sessões foram escassas para aferir se a estratégia de TP foi eficaz na consistente melhoria da escrita de textos.

Torna-se, por isso, importante que mais estudos se realizem neste domínio em Portugal, de modo a consolidar as conclusões desta estratégia.

Palavras chave: Tutoria de pares; Inclusão; Professor; Textos narrativos

ABSTRACT

The aim of the present study was to assess the implementation of the peer tutoring (PT) strategy on the construction of narrative texts, in a classroom environment with students with and without Additional Needs of Support (ANS).

It was conducted in a private school in Porto, Portugal, with a group of 24, 4th grade students.

Eight interventions were conducted. The first one was the pretest (text written without PT strategy) and the second was the PT strategy presentation. The remaining ones consisted in the implementation of the strategy (intervention I and II and post-test). Students worked in pairs and both took the role of tutor and tutee

The research questions were: *In the classroom context, does peer tutoring strategy improve the writing of narrative texts?; Does the peer tutoring strategy promote inclusion?; Is peer tutoring strategy feasible inside a classroom?*

Results showed that the strategy motivates and promotes positive interaction between students.

The target student (with ANS) achieved positive results concerning both improvements in writing skills, and an increased sense of belonging to class activities. In addition, the PT strategy proved to be feasible in a school context.

We acknowledge that the number of sessions was limited to confirm if peer tutoring strategy is efficient to improve the production of written texts.

Therefore, it is important to continue studying this domain, in Portugal, in order to reach firm conclusions about this strategy.

Keywords: Peer tutoring; inclusion; teacher; narrative texts

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	1
RESUMO	2
ABSTRACT.....	3
ÍNDICE	4
ÍNDICE DE QUADROS.....	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS	6
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	8
PARTE I	9
Introdução.....	9
CAPÍTULO I	11
1.1. Conceito de tutoria	11
1.2. A estratégia de tutoria de pares em sala de aula.....	14
1.3. A tutoria de pares como uma estratégia eficaz para a inclusão	19
1.4. Aplicação da tutoria de pares na construção de textos.....	22
PARTE II	24
CAPÍTULO II	24
Justificação do estudo.....	24
Método.....	25
Participantes.....	25
Procedimentos e instrumentos.....	26
Tratamento de dados.....	30
PARTE III	32
CAPÍTULO III	32
Resultados	32
Discussão dos resultados	52
Limitações do estudo	58
Estudos Futuros.....	58
BIBLIOGRAFIA.....	59
ANEXOS	62

ÍNDICE DE QUADROS

Capítulo II

Quadro 1. definição dos pares para desenvolver a estratégia de tutoria de pares.....	27
Quadro 2: calendário das sessões de tutoria de pares (inicial).	27
Quadro 3: calendário das sessões de tutoria de pares (final).....	27
Quadro 4: número de textos avaliados por sessão e por título de texto.	31

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo III

3.2. Avaliação dos textos por parâmetro:

Gráfico 1 A – Aluno Alvo.....	34
Gráfico 2 A- Aluno R.....	34
Gráfico 3 A – Aluno J.....	34
Gráfico 4 A- Aluno F.....	34
Gráfico 5 A- Aluno M.....	34
Gráfico 1 B – Aluno Alvo.....	36
Gráfico 2 B- Aluno R.....	36
Gráfico 3 B – Aluno J.....	36
Gráfico 4 B- Aluno F.....	36
Gráfico 5 B- Aluno M.....	36
Gráfico 1 C- Aluno Alvo.....	38
Gráfico 2 C – Aluno R.....	38
Gráfico 3 C – Aluno J.....	38
Gráfico 4 C- Aluno F	38
Gráfico 5 C – Aluno M.....	38
Gráfico 1 D – Aluno Alvo.....	40
Gráfico 2 D –Aluno R.....	40
Gráfico 3 D – Aluno J.....	40
Gráfico 4 D – Aluno F.....	40
Gráfico 5 D – Aluno M.....	40
Gráfico 1 E- Aluno Alvo.....	42
Gráfico 2 E – Aluno R	42
Gráfico 3 E – Aluno J.....	42
Gráfico 4 E – Aluno F.....	42
Gráfico 5 E – Aluno M.....	42
Gráfico 1 F – Aluno Alvo.....	44
Gráfico 2 F – Aluno R.....	44
Gráfico 3 F – Aluno J.....	44
Gráfico 4 F – Aluno F.....	44
Gráfico 5 F – Aluno M.....	44

3.3. Análise dos textos no pré-teste e no pós-teste:

Gráfico 1 – Média dos textos no Pré e no Pós teste.....46

3.4. Avaliação dos alunos :

Gráfico 1 – Avaliação dos alunos às sessões de Tutoria de Pares48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PEI – Programa Educativo Individual

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

DND – Descritores dos Níveis de Desempenho

TP – Tutoria de Pares

PT – Peer Tutoring

ANS – Additional Needs of Support

PARTE I

Introdução

“Um centro educativo é uma realidade complexa que se organiza, que é reflexiva, que vive e que se avalia permanentemente.” (Arnaiz & Isús, n.d., p. 1)

Nesta perspetiva, surge como objetivo deste estudo a apresentação da estratégia de tutoria de pares na construção de textos narrativos, numa turma regular do 4º ano do Ensino Básico duma instituição de Ensino Privado no Porto, Portugal.

Defendemos que a escola tem o papel de se adaptar às necessidades da educação atual, que, mais do que transmitir saberes, procura ser um local privilegiado de crescimento integral do aluno dentro de uma determinada comunidade, onde o trabalho tem uma razão de ser. “Y sen esta escuela dinámica y activa donde el trabajo en grupo tiene razón de ser.” (Arnaiz & Isús, n.d., p. 1)

A presença de diferentes tipos de estratégias de aprendizagem, adequadas a cada grupo de alunos e a cada aluno em particular, permite a verdadeira concretização do conceito de escola inclusiva e torna a escola mais eficaz. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011)

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. (Unesco, 1994)

É, pois, necessário perceber como se deve organizar a escola para fornecer uma resposta de qualidade aos alunos. Cada escola deverá ser capaz de analisar e de repensar as suas práticas educativas para atingir uma prática de inclusão. Uma prática que integre um grupo com crianças diferentes, com ritmos e aprendizagens diferentes, onde o espaço e o tempo sejam organizados em função das atividades a realizar. (Ferreira, 2007)

Através da estratégia de tutoria de pares, propomo-nos adotar uma metodologia diferenciadora em sala de aula, respondendo às seguintes questões: *Em contexto de sala de aula, a estratégia de tutoria de pares melhora a escrita de textos narrativos?*, *A estratégia de tutoria de pares promove a inclusão?* e, por último, *A estratégia de tutoria de pares é um instrumento exequível em sala de aula?*

O estudo está organizado em três capítulos. No capítulo I, faremos a revisão da literatura do conceito de tutoria, compreendendo de que forma é que o mesmo pode ser implementado em contexto de sala de aula e com um conteúdo específico do currículo. Atenderemos também ao

papel do professor na implementação da estratégia, aos estudos que a validam e também aos projetos de tutoria na Educação Especial.

No capítulo II, apresentaremos o desenho do nosso estudo, no que respeita aos participantes, à metodologia usada, aos procedimentos e instrumentos implementados e à forma como pretendemos tratar os dados.

Por fim, no capítulo III, exporemos os resultados do estudo e, posteriormente, tendo como base, a revisão da literatura do capítulo I, a discussão dos resultados.

CAPÍTULO I | A ESTRATÉGIA DE TUTORIA DE PARES

1.1. Conceito de tutoria

As definições de tutoria são consensuais no princípio de que tutorar é apoiar, orientar alguém no processo de aprendizagem. “Um tutor é alguém que ajuda outra pessoa a superar dificuldades.” (Baudrit, 2007)

Para Topping (2000), a tutoria define-se como um processo sistemático e interativo de aprendizagem entre pessoas que não têm de ser professores. Depreendemos que a tutoria pode ser efetivada por qualquer pessoa que interaja com outra, tendo como pressuposto apoiá-la e orientá-la na aprendizagem.

Casanova (2012), citando González e Páez (1986), define a tutoria como uma estratégia que potencializa a aprendizagem em sala de aula de forma orientada e motivadora para os alunos.

Um conjunto de atividades que propiciam situações de aprendizagem e apoiam o bom desenvolvimento do processo académico com o fim de que os estudantes orientados e motivados desenvolvam autonomamente o seu processo. (p. 4)

Desde a Antiguidade, com Comenius, que o conceito de tutoria é desenvolvido e pensado por diversos autores (Franciscato & Maluf, 2005; Fuchs et al., 1997; Topping, 1988). Comenius, citado por Franciscato & Maluf (2005), considera que para complementar a função do professor também os alunos poderiam ajudar os colegas, estando, desta forma, a consolidar as próprias aprendizagens.

Na prescrição de Comenius, referindo-se o ensino de todos para todos, propõe-se que, complementarmente ao ensino do mestre, os alunos ensinem uns aos outros, pois ao fazerem o papel de mestre instruíam a si mesmos, apropriando-se efetivamente do saber. (p. 207, 2005)

Topping acrescenta que a tutoria envolve grupos sociais semelhantes que, não sendo professores, ao apoiar o outro na aprendizagem também estarão a aprender a fazer algo. (2005, p. 631)

Na tutoria há dois elementos: um tutor e um tutorado; ainda que, por definição, a tutoria tenha como base apoiar alguém na aprendizagem, o seu efeito no tutor é também alvo de reflexão e de estudo. (Topping, 2000; Baudrit, 2007)

Topping (2000, p. 6) considera que ao ajudar um colega a aprender os tutores também estão a aprender. “In helping others to learn, tutors often learn themselves”. Por sua vez, Ferreira

& Santos referem que a estratégia de tutoria na sala de aula é geradora de um clima de motivação criado pela reciprocidade de papéis entre os alunos nas tarefas de aprendizagem. (1994, p. 84)

Para o nosso estudo debruçar-nos-emos sobre a tutoria de pares (TP) aplicada em sala de aula, desenvolvendo um conteúdo do currículo do 4º ano.

Topping (2005) debruça-se sobre a tutoria na aprendizagem, nomeadamente sobre o conceito de tutoria de pares. Assim, para o autor, a tutoria de pares, “Peer Tutoring”, é caracterizada pelos papéis específicos de tutor-tutorado, com grande foco no currículo. Esta metodologia contém procedimentos de interação específicos para a ação de tutoria, onde os participantes têm de ser treinados para os papéis que irão desempenhar e receberão materiais específicos para uma melhor concretização das tarefas. (2005, p. 632)

Walberg, & Paik (2000) afirmam que a tutoria é benéfica para tutores e tutorados.

É de realçar que a tutoria entre iguais ou o ensino de tutores entre pares promove uma aprendizagem eficaz, tanto nos alunos tutorados, como nos que actuam como tutores. A necessidade de organizar as próprias ideias da pessoa para as transmitir de maneira inteligível aos outros, de ter consciência do valor do tempo e de aprender estratégias de organização e competências sociais são provavelmente as razões fundamentais para que haja benefícios para o tutor. (p.13)

Os alunos tutores com proximidade de idades e de competências aos seus tutorados permitem aos tutorados uma maior facilidade nas aquisições. O tutor pode colocar-se com mais facilidade no lugar do tutorado e sentir as suas dificuldades de aprendizagem. (Baudrit, 2007, p. 35)

A literatura (Baudrit, 2007; Topping, 2005; Santos & Mendes, 2008; Ferreira & Santos, 1994) apresenta a possibilidade de a tutoria de pares alternar os papéis de tutor e de tutorado, uma vez que parece trazer ganhos de interação social e do desenvolvimento do autoconceito dos alunos.

Comparativamente à instrução tradicional, onde o professor transmite e os alunos recebem os conhecimentos, a estratégia de tutoria de pares pode permitir:

- mais prática;
- mais atividade e variedade;
- mais ajuda individualizada;
- maior questionamento;
- vocabulário mais simples;
- mais modelos e demonstração;
- mais exemplos relevantes;
- uma maior resolução de mal-entendidos;
- mais incitamento e autocorreção;

- mais frequente feedback e elogio;
- mais oportunidade de generalizar;
- mais reflexão acerca da aprendizagem (metacognição);
- mais autorregulação e tomada a seu cargo do próprio processo de aprendizagem.

(Topping, 2000, p. 6-7)

Parece-nos importante salientar as três vantagens geradas pela *fórmula tutorial*, segundo Baudrit (2007, p. 12):

- 1- Aumento da possibilidade de dar respostas corretas;
- 2- Possibilidade de retificação imediata das respostas erradas;
- 3- Ajuda no reforço das respostas corretas e das retificações dos erros.

Contudo, apesar dos ganhos acima mencionados, os resultados de estudos no âmbito académico continuam a ser pouco significativos. Ainda assim, importa considerar que a TP é um dos métodos mais económicos e passíveis de serem implementados na turma, pelo professor, mas que deve respeitar um conjunto de procedimentos para que os efeitos sejam positivos. (Topping, 2005, p. 635; Showunmi, n.d., p. 3; The Access Center, 2014, p 2)

Neste sentido, Ferreira & Santos apresentam-nos algumas ressalvas para que a tutoria funcione, onde o professor deve:

- 1- “criar um clima de partilha de saberes”, onde os grupos de pares compreendem que todos os alunos têm algo a aprender e a ensinar. Para tal é importante que os papéis de tutor e tutorado se invertam;
- 2- “definir e demonstrar a atividade tutorial.” Antes de iniciar a implementação de um projeto de tutoria, os alunos devem aprender e treinar sobre como ser tutores. Para tal, cabe ao professor ser o modelo de exemplificação;
- 3- “aquando da implementação da atividade tutorial”, ter em conta os aspetos como o “tempo” (em que se vai realizar a tutoria), “o espaço” (respeito pelo espaço das sessões, de forma a não incomodar outros colegas em tarefas de tutoria), a “tarefa” (organização dos materiais necessários para a elaboração da tarefa) e o “registo” (registar respostas corretas e erradas e dificuldades sentidas pelo colega tutorado);
- 4- efetuar a “avaliação” das sessões de tutoria. Cabe ao professor o papel de monitorizar as atividades tutoriais, de forma a aferir se estão a obter resultados positivos. O professor deve, se necessário, adequar materiais e posturas dos alunos. (1994, p. 84-85)

1.2. A estratégia de tutoria de pares em sala de aula

A tutoria de pares afirma-se como uma estratégia eficaz na sala de aula quando o tutor compreende o seu papel em ajudar um colega e organiza este processo para que o aluno tutorado evolua na aprendizagem. (Topping, 2000)

Para planejar uma atividade de tutoria, os professores devem ter em conta os seguintes aspetos:

1. Contexto – identificar o problema e as necessidades de cada local específico;
2. Objetivos – clarificar a meta que se pretende atingir com a ação de tutoria;
3. Área do currículo – definir qual a área do currículo que se quer trabalhar e o conteúdo;
4. Participante – nomear quem vai ajudar, quem será ajudado, se haverá troca de papéis e quem deve ser treinado para funções de tutoria;
5. Tutoria – tomar consciência de que a metodologia poderá precisar de materiais que ajudem a ação de tutoria;
6. Duração das sessões – decidir com que frequência ocorrerá a tutoria, durante quanto tempo e onde acontecerá;
7. Material – definir que recursos serão necessários e quando vão os pares precisar deles;
8. Treino – deverá ser o primeiro passo no momento de implementação da tutoria, tanto para tutores como para tutorados;
9. Monitorização – assumir que a qualidade do processo deve ser considerada através da monitorização/avaliação;
10. Acessos aos alunos – ter claro que os resultados têm de ser acedidos pelos alunos;
11. Avaliação – permite compreender quem está a trabalhar e quem não está;
12. Feedback – todos os participantes devem ter acesso a um feedback para melhorar ações futuras. (Topping, 2005, p. 634- 635)

A tutoria de pares propícia aprendizagens significativas. Segundo Casanova (2012), ao “Pensar sobre o pensar” os tutores desenvolvem competências essenciais de regulação do pensamento: a planificação, a monitorização e a avaliação. Estes fatores conduzem a aprendizagens significativas.

Relativamente ao processo de escrita, Barbeiro & Pereira afirmam que, quando ocorre entre pares, permite colocar em relação alunos com desempenhos diferentes, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. Para além desta vertente, também há um impacto na vertente emocional, que reforça o sentimento de participação dos alunos, o que, por sua vez, é um facilitador ao processo de escrita, tornando-o mais significativo para quem está a criar um texto. (2007, p. 12)

Para Showunmi (n.d.) há diferentes formas de implementar a tutoria em contexto de sala de aula, Classwide peer tutoring (CWPT), Peer-assisted learning strategies (PALS), Reciprocal peer tutoring (RPT), Cross-age peer tutoring. (n.d., p. 3 -4)

Também The Access Center (2014, p.2) nos apresenta três destes tipos de implementação da tutoria de pares: Cross-Age Tutoring, Peer-Assisted Learning Strategies (PALS) e Reciprocal Peer Tutoring (RPT).

Parece-nos importante aprofundar a revisão da literatura dos modelos RPT e do PALS, por justificarem a metodologia que iremos desenvolver no estudo.

Assim, o RPT define-se como uma estratégia colaborativa de aprendizagem, onde os alunos alternam os papéis de tutor e de tutorados. RPT combina pares com a mesma idade (constituídos por dois ou três alunos), do mesmo grupo de escolaridade e com as mesmas competências. Procura desenvolver estratégias de autorregulação das tarefas, conferindo autonomia aos pares promovendo as aprendizagens académicas e sociais. (Showunmi, n.d.; The Access Center, 2014).

O revezamento dos papéis permite o aumento de aprendizagens e da motivação nas tarefas. O professor deverá organizar os materiais de acordo com os objetivos que os pares devem desenvolver, promovendo por parte dos grupos a seleção dos objetivos a desenvolver, “(...) students prompt, teach, monitor, evaluate and encourage each other” (The Access Center, citando Fantuzzo et al., 2014)

Por sua vez, a estratégia PALS, segundo The Access Center (2014) e Showunmi (n.d.), define-se como um complemento ao currículo, onde alunos com bom desempenho e alunos com desempenho inferior formam pares de trabalho. A estratégia foca-se no desenvolvimento da leitura e da matemática como forma de consolidação daquilo que é explorado na aula. Os pares de tutores têm um tempo de tutoria estabelecido por cada sessão. Os papéis tutor- tutorado são rotativos, possibilitando a todos os alunos serem tutores e tutorados. (2014, p. 5; n.d., p.3)

Para a implementação da estratégia PALS, o professor deve ter especial atenção à forma como apresenta a mesma ao grupo.

Teachers must carefully describe how the PALS strategies are done and how they relate to a particular lesson; they must closely monitor the roles taken on by each student, and interject when instruction is needed. (2014, p. 5)

Fuchs et al. (1997), num estudo sobre a aplicação da estratégia PALS, aplicado em 40 turmas, do 2º e do 6º ano (2th e 6th grade), nos Estados Unidos da América, com a duração de 15 semanas, concluiu que alunos com programas de tutoria na sala de aula demonstraram bons progressos leitores. No estudo dividiram-se os alunos em três tipos: com mau aproveitamento na

leitura, com e sem dificuldades de aprendizagem e em leitores médios. Das 40 turmas em análise agruparam-se 20 turmas com a estratégia PALS e as restantes sem a estratégia PALS.

A estratégia PALS tem sido aplicada principalmente para o desenvolvimento das áreas da leitura e da matemática, contudo os princípios deste modelo são flexíveis, para que os professores os adequem às necessidades e características de um determinado grupo. (The Access Center, 2014, p. 7)

Também para Showunmi, a tutoria de pares parece capaz de aumentar e de facilitar a aprendizagem dos alunos.

Peer Tutoring has been shown to increase opportunities to respond for all pupils in the classroom and provides the motivation to do so, increasing the time spent in active engagement.

Peer tutoring also enables learners to development of and improving social interactions and relationships. (n.d., p. 6)

Contudo, para que a estratégia de tutoria seja implementada com sucesso, importa que o processo de planificação das sessões seja cuidadosamente elaborado. Deve-se pensar nos pares de alunos, atendendo às suas características pessoais de personalidade, capacidade académica, entre outros. Deve-se, ainda: definir o tempo de cada sessão de tutoria de pares; realizar sessões de treino com os tutores para os ensinar como devem tutorar um colega; fornecer frases de incentivo para motivar o aluno tutorado; fornecer os materiais (quer do aluno tutor, quer do aluno tutorado) em cada sessão de trabalho de pares; entre outros. (Topping, 2000; Topping, 2005; Baudrit, 2007 e Showunmi, n.d.)

Fulk & King (2001), num artigo de esclarecimento da estratégia de tutoria de pares a professores, apresentam uma proposta de guia de implementação da estratégia para que seja eficaz, das quais destacamos as seguintes:

- *Explicar a proposta adequando-a às técnicas que serão desenvolvidas. Desenvolver o conceito de tempo na tarefa, “on-task”, de forma a aumentar a alteração dos comportamentos no tempo de realização das tarefas.*
- *Selecionar os conteúdos e dos materiais para uma sessão de tutoria.*
- *Treinar os alunos e os papéis de tutor e de tutorado. Incluindo procedimentos específicos, de feedback do procedimento, correção de eventuais erros de procedimentos.*
- *Demonstrar modelos de tutores e de tutorados que recebem e dão assertivamente elogios e feedbacks. (2001, p. 49)*

A tutoria é uma estratégia que se revela eficaz e económica, em especial com alunos com necessidades adicionais de suporte. (The Access Center, 2014, p.2)

A estratégia promove o acesso ao currículo comum de crianças com NAS, sem a necessidade de aceder a uma grande diversidade de recursos. Possibilita também uma maior

inclusão e interação entre alunos, aumentando as interações e competências sociais de todos. “PALS learning strategy not only strengthens students`academic skills, it gives many students the opportunity to practice their social skills with peers in a natural setting.” (2014, p. 7)

Num estudo realizado por Santos & Mendes (2008), no Brasil, que pretendia avaliar a estratégia de tutoria de pares no reconhecimento de palavras em alunos com défice cognitivo, numa turma regular do pré-escolar, tendo como tutores crianças com desenvolvimento considerado típico para a idade, os resultados verificaram-se positivos, reconhecendo a eficácia da estratégia de tutoria de pares.

(...) pesquisas têm demonstrado que crianças com desenvolvimento típico, no papel de tutoras podem ser mediadoras efetivas de intervenção, quando ensinam os tutelados a usarem estratégias sociais como manter contato visual ou ser responsivo com eles nos jogos que compartilham. (Santos & Mendes, p. 214)

Contudo, o mesmo estudo apresenta algumas falhas que podem ocorrer na implementação da metodologia de TP:

Entretanto, a tutoria de colegas não é considerada uma estratégia que possa substituir os métodos de ensino tradicional, embora possa ser um suplemento efetivo para esses métodos, pois além de acomodar o aumento da diversidade de alunos, faz uso de umas fontes de ensino nas escolas – os próprios alunos. (Santos & Mendes, p. 214)

Topping refletindo sobre a qualidade do ensino transmitida por um tutor, considera que, se por um lado o tutor oferece a oportunidade de mais tempo na explicação ao aluno tutorado, o mesmo pode não acontecer em relação à qualidade deste ensino, visto que um tutor pode não ser tão eficaz a detetar erros como um professor. Por outro lado, a gestão dos momentos de aprendizagem pode ser condicionada, na medida em que o aluno tutor pode realizar as atividades pelo aluno tutorado por impaciência na realização das tarefas ou por querer ajudar o par. Por isso, é tão importante que os tutores aprendam a dizer “não tenho a certeza” e a pedir ajuda do professor, quando não sabem. (2000, p. 7)

Na aplicação da metodologia de TP, diferentes autores (Topping, 2000; Baudrit, 2007) especificamente, Fulk & King (2001, p. 49), recomendam que os alunos tutores evoluam gradualmente no grau de dificuldade dos conteúdos, realizando as tarefas passo a passo, para que, desta forma, os alunos tutores se tornem proficientes nas funções de tutor. Assim os alunos terão tempo de trabalhar as lacunas existentes na aprendizagem, “work the bugs out”.

Apesar destas ressalvas importantes no momento de implementação e de avaliação da tutoria de pares, a revisão da literatura revela que a estratégia é benéfica para a aprendizagem.

Em Portugal, Santos (2013) estudou o impacto da tutoria de pares na fluência oral de alunos do 3º e do 4º ano com e sem NAD. Participaram no estudo 54 alunos do 3º e 4º ano e os

resultados denotaram um aumento da fluência leitora dos participantes. Neste estudo, os alunos foram divididos em três grupos. Ainda que todos tenham evoluído, houve um que se destacou positivamente devido, segundo à autora, ao maior número de sessões de tutoria relativamente aos outros.

Franciscato & Maluf (2006), num estudo sobre os efeitos da tutoria para o tutor na aprendizagem de noções espaciais, onde participaram 40 crianças (entre os 8-9 anos, divididas em três grupos experimentais e um de controlo), concluíram que a tutoria favoreceu a aprendizagem das noções espaciais para a criança tutora.

No estudo, 20 crianças participaram em modalidades de tutoria: explicação oral e explicação oral com demonstração. Verificou-se que a última foi mais eficaz.

Parece-nos pertinente refletir sobre estes dados, visto que no estudo se explicita a importância da interação do tutor com o aluno tutorado, permitindo ao tutor a elaboração de uma explicação oral, mas também a oportunidade de o mesmo refletir e encontrar a sua explicação.

O estudo também enfatiza o potencial das interações sociais,

(...) a interação social entre parceiros, quando apoiada na demonstração, possibilitaria maiores benefícios para o tutor, quando comparada à interação social baseada apenas na linguagem oral voltada para a ajuda na realização da atividade. (2006, p. 210)

Monteiro (1998) investigou os benefícios cognitivos para os tutores, num estudo em que participaram 36 crianças, do 3º e do 4º ano de escolaridade (entre os 8 e os 10 anos). Os resultados revelaram que as crianças que foram tutoras tiveram mais ganhos cognitivos do que se trabalhassem sozinhas. (p. 281).

Outro estudo que se revelou eficaz foi apresentado por Simões et al. (2008), que estudou a aplicação da estratégia de tutoria pedagógica no desenvolvimento do autoconceito em 60 crianças do primeiro ciclo (com idades que oscilaram os 7 e os 8 anos), em Portugal. O estudo explorava a utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação em crianças com problemas graves de comunicação com tutoria pedagógica. Verificou-se que a estratégia revelou um aumento do autoconceito dos participantes, uma vez que o contacto com os pares proporcionou o desenvolvimento: de um pensamento crítico, de atitudes positivas e de um melhor equilíbrio psicológico, o que surtiu um impacto motivacional em contexto educativo. (2008, p. 335)

1.3. A tutoria de pares como uma estratégia eficaz para a inclusão

O papel do professor é fulcral no desenvolvimento de políticas que conferem maior autonomia aos espaços educativos, para tal, torna-se importante que em Portugal as diretrizes do Ministério da Educação possam direcionar-se no sentido de conferir maior autonomia a cada comunidade educativa para responder às suas necessidades e interesses. (Perrenoud, 1994, p. 10)

Nesta perspetiva, consideramos importante salientar o papel do professor na promoção de estratégias de diferenciação pedagógica, particularmente da estratégia de tutoria de pares.

Segundo Casanova (2012, p.1), para ser aplicada em contexto de sala de aula, a tutoria, tem de estar em consonância com os documentos identitários da escola. Em Portugal, a legislação comporta esta possibilidade, como confirmamos através do *Decreto-Lei 75/2008, art.36º, 4*, que afirma que, no âmbito da autonomia atribuída às escolas, o professor pode assumir o papel de “professor tutor”. Para além disso, a escola pode organizar os momentos de tutoria de acordo com as seguintes categorias: atores que desempenham o papel de tutor; atores tutorados; espaços de desenvolvimento da tutoria; nível de ensino em que se aplica; formas organizativas e técnicas utilizadas.

A European Agency for Development in Special Needs Education (2011) enfatiza a importância da formação adequada dos professores titulares, para que se sintam confiantes e competentes no ensino de crianças com diferentes necessidades educativas. (p. 8, 2011)

Terspstra & Tamura (2008), num artigo sobre “introdução de estratégias sociais para atingir uma educação inclusiva”, refletem também sobre o papel da formação contínua do professor para que possa dar resposta às diferentes necessidades de um grupo. Assim os professores devem apetrechar-se de “ferramentas pedagógicas” diversificadas que garantam um contexto inclusivo. “Teacher must be able to take the information from a research-based strategy and adapt it for use with their student population. Many specific skills will vary and must be determined per classroom or setting.” (2008, p. 407)

Carter & Kennedy (2006), num artigo sobre “a promoção ao acesso do currículo comum de alunos com NAS através da estratégia de TP”, consideram que o atual desafio de tornar a escola inclusiva passa por procurar estratégias que realmente incluam o aluno na turma e no currículo que é explorado na sala de aula, em vez de se optar apenas pela adoção de práticas que se limitem a integrar esses alunos na turma. (p. 284)

A estratégia de tutoria de pares é uma metodologia eficaz; uma vez que o professor nem sempre dispõe do tempo necessário para falar individualmente com cada aluno, deve ser promovida por este no âmbito das aprendizagens académicas, permitindo a exploração de diferentes formas de compreensão de determinado conteúdo. (Topping, 2000, p. 9)

Para Baudrit (2007, p. 135), o professor tem ganhos se aplicar a metodologia de TP em sala de aula, na medida em que quanto mais os alunos forem capazes de *completar o seu ensino* mais sucesso terão os alunos com dificuldades e o professor despenderá menos tempo com estes alunos. Ainda assim, o autor denota que o professor não está excluído do papel de supervisão dos momentos de tutoria.

Segundo The Access Center, a TP dá aos professores a possibilidade de organizarem a turma em diversos níveis de aprendizagem, tornando possível ao docente melhorar os objetivos acadêmicos a atingir nas diferentes áreas e níveis de ensino para cada aluno. “Peer tutoring incorporates research-supported practices with individualized instruction, which can be adapted to meet individual student needs.” (2014, p. 2)

Walberg & Paik (2000), num artigo sobre “Práticas Educativas”, defendem que a tutoria de pares entre alunos bons e alunos com dificuldades de aprendizagem parece funcionar quase tão bem como a tutoria exercida pelo professor. Apresentam a possibilidade de um aluno com NAS ser também tutor de um colega, sendo necessário os suportes adequados para que a tutoria se concretize.

Mesmo os alunos mais lentos e os que têm necessidades educativas especiais podem também ser tutores de outros colegas se, se lhes der tempo suficiente e a prática necessária para dominar uma competência. Isto pode dar-lhes uma experiência positiva e aumentar a sua autoestima. (2000, p.13)

Também Franciscato & Maluf (2006) consideram que a tutoria pode proporcionar benefícios a alunos com NAS não só como tutorados, mas também como tutores, desde que se garantam algumas habilidades ou conhecimentos mínimos sobre um dado assunto. É, por isso, fundamental que o professor organize a TP com muito rigor para que seja eficaz. (p. 212)

Como enunciamos anteriormente, Topping (2000) apresenta um conjunto de procedimentos fundamentais para que o professor prepare, forneça materiais e monitorize o processo de tutoria. Descrevemos, de seguida, aqueles que nos parecem fundamentais destacar para o nosso estudo:

- 1- Objetivos reais de vida: acordar um tempo consistente e regular, ter como alvo os objetivos reais de vida do aluno tutorado, equilibrar apoio e desafio e estruturar a tutoria em pequenos passos;
- 2- Questionar e incitar: incentivar os tutores a questionar, a rever, a dar tempo para pensar e a interrogar os tutorados;
- 3- Verificar e corrigir erros: observar de perto os desempenhos tanto do tutor como do aluno tutorado; verificar se há erros, promovendo a sua autocorreção; assegurar-se de que há uma correção correta, uma vez que os tutores não sabem tudo;
- 4- Recrutar e formar pares: selecionar de acordo com a personalidade, conhecimentos e a opinião dos alunos os grupos de tutoria;

- 5- Fornecer formação e materiais: especificar o método de tutoria, fornecer e preparar materiais e ensinar competências gerais de tutoria;
 - 6- Monitorizar e dar feedback: monitorizar, dar feedback e intervir para maximizar a eficácia.
- (p. 9-30)

Compartilhando da mesma opinião, Carter & Kennedy (2006) acrescentam que o ensino individualizado ou o apoio prestado pelo professor só para um aluno com dificuldades de aprendizagem pode afastar o aluno da participação ativa das propostas em sala de aula, visto que o contacto que estabelece é com o professor e não com os pares.

Although paraprofessionals can play a critical role in supporting student's access to the general curriculum, research suggest that an exclusive reliance on adult-delivered, one-on-one supports may inadvertently hinder students from participating in all of the academic, social, and other learning opportunities that comprise the general curriculum. (2006, p. 285)

Quando um aluno com NAS tem a oportunidade de ser tutor – e não somente aluno tutorado (ajudado) – tem a possibilidade de também ele organizar os seus conhecimentos, desenvolver a comunicação com os pares e, por consequência, aumentar a sua autoconfiança e autoestima. (Fulk & King, 2001, p. 49; Santos & Mendes 2008, Carter & Kennedy, 2006)

Fuchs et al. atestam que a estratégia de tutoria de pares melhora as interações sociais, quer em crianças com dificuldades, quer em crianças sem dificuldades de aprendizagem.

(...) peer tutoring conducted in special education settings, or with special-needs students as tutors and tutees, show that tutoring can be an effective technique for promotion academic gain among children with disabilities. (1997, p. 180)

Novamente, Terspstra & Tamura (2008) clarificam, entre outros, a importância da implementação de programas que trabalhem com alunos, professores e encarregados de educação, nomeadamente de estratégias que permitam o desenvolvimento de competências de interação social com alunos com dificuldades adicionais de suporte. Uma vez que não basta a alunos com NAS estarem incluídos em turmas regulares é, importante desenvolver ferramentas de interação com os pares com e sem dificuldades para que haja um ambiente de verdadeira inclusão.

It is clear that without well-designed support strategies, students with severe disabilities may be physically integrated but not socially integrated among their peers without disabilities. (2006, p. 284)

A tutoria promove atitudes positivas tanto em alunos sem NAS como nos alunos com NAS. A partilha de saberes entre os alunos permite-lhes uma melhor e maior aceitação do colega com NAS, uma vez que têm oportunidade de trocar saberes e de partilhar dificuldades.

Topping (2005), citando Scruggs and Mastropieri (1998), concluem que a tutoria com tutores e tutorados com NAS revelam que:

- 1- Alunos com Necessidades Especiais beneficiam academicamente enquanto tutores ou enquanto tutorados;
- 2- Tutores beneficiam menos academicamente se não tiverem um desafio cognitivo;
- 3- Participantes beneficiam mais se tiverem um treino de como tutorar;
- 4- Os participantes beneficiam mais se os progressos forem cuidadosamente monitorizados;
- 5- Geralmente há melhorias relativamente às atitudes face às diferentes áreas do currículo;
- 6- É gerada uma maior interação entre os alunos após as sessões de tutoria;
- 7- Os ganhos comportamentais generalizados ou interativos são menos consistentes. (p. 641)

Resumindo, a bibliografia indica-nos que, para uma implementação bem-sucedida da estratégia de tutoria de pares, é necessário incluir os seguintes componentes: o treino dos tutores, dando-lhes a oportunidade de praticar situações de tutoria; sessões regulares e combinadas com os alunos; um formato estruturado de aprendizagem que motive quer tutorados como os tutores; suporte e feedback constante do professor. (Showunmi, n.d.)

1.4. Aplicação da tutoria de pares na construção de textos

Para a preparação prática do nosso estudo baseamo-nos, fundamentalmente, na revisão da literatura de Topping (2000), uma vez que os estudos sobre tutoria de pares na construção de textos são bastante escassos. Há uma incidência maior em trabalhos de tutoria de pares na leitura e na área da matemática do que na escrita.

Assim, Topping (2000) expõe as seguintes orientações para uma aplicação prática da tutoria de pares na escrita:

- 1- Gere ideias. Fale acerca do objetivo da escrita e público-alvo a que ela se destina. Fale sobre as ideias do aluno tutorado, faça-as surgir pondo-lhe questões (tais como: Quem?; Sim?; O Quê?; Para?; Com?; Quando?; Como?; Porquê? – pela ordem que considerar relevante). Anote sucintamente essas ideias.
- 2- Esquematize as ideias. Recapitule as ideias do aluno tutorado. Faça-o ordená-las, numerando-as da melhor maneira. Ou faça-o dividi-las em secções e depois ordenar cada uma delas. Trace linhas, ligando as ideias que têm relação entre elas, de modo a fazer um esquema. Se ajudar, use cores e sublinhados. Este esquema constituirá um plano para o passo seguinte.
- 3- Faça um rascunho. A partir do esquema, comece a escrever uma versão rascunho do texto. O aluno tutorado deverá dizer o que quer comunicar, enquanto que o tutor deverá escrever somente o que o primeiro necessita. O tutor pode escrever tudo ou só

palavras difíceis, fazendo depois o aluno tutorado copiá-las, ou simplesmente dizer-lhe como as escrever, soletrando-as. Nesta fase, o tutor não se deve preocupar muito com a ortografia, a pontuação ou a gramática.

- 4- Leia. O tutor deve então ler o rascunho em voz alta, com o máximo de expressividade e atenção relativamente à pontuação.
- 5- Escreva. Leia, juntamente com o aluno tutorado, o rascunho. Leve-o a pensar onde são necessários melhoramentos. As palavras, expressões, ou frases problema poderão ser assinaladas com uma caneta de cor, com um lápis ou com um marcador. A área mais importante terá a ver com a organização das ideias ou com a ordem pela qual os sentidos estão apresentados. Só depois deverá considerar se a ortografia está correta e, por fim, se a pontuação é útil e adequada. O tutor pode então fazer alguma sugestão de mudança adicional. Não se esqueça de usar o dicionário se tiver alguma dúvida.
- 6- O melhor texto. O que importa mais não é quem escreve o melhor texto final. O mais importante é o trabalho árduo que ele implicou, ou seja o período de raciocínio que o antecedeu. Este texto final, isto é, o rascunho depois de escrito e corrigido, pode ser passado a limpo pelo tutor, pelo aluno tutorado, por ambos ou até por outra pessoa qualquer que o faça a computador. O texto final, ou o melhor texto, pertence a ambos, tutor e aluno tutorado. Ambos o podem assinar como seus autores.
- 7- Avalie. Talvez mais tarde, tutor e aluno tutorado examinem o seu texto final, ou o melhor texto. Estes podem ser trocados com os dos outros pares para avaliação. Tente criticar de forma mais positiva do que negativa. Esta fase deve ajudar o aluno tutorado a pensar como melhorar para a próxima vez.

(2000, p. 639)

Para a preparação e construção dos diferentes materiais orientamo-nos ainda por Barbeiro & Pereira, que indicam três componentes do processo de escrita de textos que se podem relacionar com três atividades; são elas: “a planificação, a textualização e a revisão”. (2007, p. 19)

A primeira, “planificação”, prende-se com a ativação dos conhecimentos prévios sobre o tópico e sobre o género de texto. Os alunos devem programar a forma como se vai realizar a tarefa, sobretudo se decorrer num período temporal longo. Devem elaborar planos que projetem a organização do texto.

A “textualização” relaciona-se com a redação do texto, procurando as palavras que o formam colocando-as no papel.

Por fim, a “revisão” avalia o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo e reformulando. (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19- 21)

PARTE II

CAPÍTULO II | ESTUDO DA ESTRATÉGIA DE TUTORIA DE PARES EM CONTEXTO DE SALA DE AULA NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS

Justificação do estudo

Num período de grande reflexão sobre os paradigmas da educação e onde professores, pais, alunos e governos se questionam sobre práticas e modelos de ensino, as diferentes estratégias de diferenciação pedagógica assumem um papel fulcral na promoção de uma educação para todos e de verdadeira aprendizagem para os alunos. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011; Carter & Kennedy, 2006; Arnaiz & Isús, n.d.)

Este estudo surgiu da necessidade de uma turma do 4º ano de escolaridade, em particular de um aluno com Necessidades Adicionais de Suporte (doravante denominado no estudo por aluno Alvo), de melhorar a produção de textos, a qual nos foi transmitida pela Professora Titular de Turma.

O grupo em causa, segundo a Professora Titular de Turma, revelava algumas dificuldades na produção de textos escritos, especialmente o aluno Alvo, que apresentava um grande comprometimento nas funções da linguagem e do pensamento que têm necessariamente, um grande impacto na organização/planeamento e na construção de enunciados, textos e histórias.

Consideramos que a estratégia de tutoria de pares se revela uma oportunidade de inovação quando o professor procura outras estratégias de aprendizagem dentro da sala de aula. A partir daí, formulamos as seguintes questões: *Em contexto de sala de aula, a estratégia de tutoria de pares melhora a escrita de textos narrativos?* (questão 1), *A estratégia de tutoria de pares promove a inclusão?* (questão 2) e, por último, *A estratégia de tutoria de pares é um instrumento exequível em sala de aula?* (questão 3).

Perante estas questões temos como objetivos implementar um programa de seis sessões de tutoria de pares e avaliar a sua eficácia na escrita de textos narrativos.

Método

Este estudo iniciou-se com a revisão da literatura sobre a tutoria de pares em contexto sala de aula. Primeiramente, procuramos entender de que forma poderíamos realizar uma intervenção a partir desta ferramenta e que benefícios poderia gerar no grupo.

A revisão dos diferentes estudos demonstrou a evidência dos efeitos positivos da tutoria de pares em contexto de sala de aula, tanto académicos como sociais. No entanto, percebemos que havia uma escassez de estudos direcionados para a aplicação da metodologia na construção de textos.

Procuramos, por isso, desenvolver instrumentos práticos para a aplicação da estratégia de tutoria de pares na construção de textos narrativos a partir da metodologia de plano de caso único. Para tal, tivemos como suporte fundamental a revisão da literatura de Keith Topping (2000) e os programas de tutoria RTP e PALS, ainda a análise de aplicações práticas do The Iris Center (2014).

Participantes

O estudo desenvolveu-se durante o segundo período do ano letivo de 2014/2015, numa turma do 4º ano (entre os 8 e os 9 anos de idade) do Ensino Básico de um estabelecimento de ensino privado da área metropolitana do Porto.

O grupo era constituído por 24 alunos, 17 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Em relação a atividades de escrita, os alunos foram descritos pela Professora Titular de Turma como tendo algumas dificuldades na construção de textos, especialmente de textos narrativos.

No grupo havia um aluno elegível para a Educação Especial; segundo o PEI do mesmo, beneficiou das seguintes medidas educativas: Artigo 17º Apoio Pedagógico Personalizado, 18º Adequações Curriculares Individuais e 20º Adequações no processo de avaliação do Decreto-lei nº3/2008 de 7 de janeiro.

A Professora Titular de Turma demonstrou-se sempre muito disponível e flexível para a aplicação prática do estudo. Para além disso, é uma profissional curiosa por diferentes pedagogias e, essencialmente, preocupada em criar aprendizagens concretas e significativas aos seus alunos.

Procedimentos e instrumentos

Realizaram-se seis sessões de tutoria de pares que decorreram na sala de aula da turma do 4º ano. Duraram entre quarenta e cinco minutos a uma hora. Os alunos foram convidados, na apresentação da estratégia à turma, a dar um nome ao estudo que resultou em: *Tutor`escritores*.

Em cada sessão havia uma temática para desenvolver um texto narrativo (anexo III), que passava por cinco fases. A primeira era a definição de ideias chave da história ou chuva de ideias sobre determinado assunto ou imagem que era discutido pelo par. De seguida, a planificação do texto no *Plano do Tutor*, em que as ideias principais do texto eram organizadas tendo como base perguntas como: *Quem?, Onde? Quando?*. Depois, a redação do texto, que era lido para possibilitar a melhoria da produção escrita. Por fim, a revisão do texto e, caso houvesse tempo, o grupo teria ainda de escrever o texto final. (Topping, 2000, pág. 19)

I- Linha de base | Texto antes da intervenção

Para melhor responder à questão em análise, “Em contexto sala de aula, a estratégia de tutoria de pares melhora a escrita de textos narrativos?”, tivemos como ponto de partida um texto escrito individualmente pelos alunos (anexo II).

O texto era sobre o carnaval, uma vez que foi escrito no dia da celebração do carnaval no Colégio. Primeiramente os alunos tiveram de preencher um plano de texto completando a afirmação “Este carnaval vou mascarar-me de...”; de seguida, tendo como base o plano de texto, realizaram a produção escrita individualmente.

II- Intervenção

Para uma boa implementação da estratégia de tutoria de pares foi necessário cumprir um conjunto de passos fundamentais para uma execução de sucesso (Topping, 2000) que apresentaremos detalhadamente de seguida.

a) Formação dos pares

Em colaboração com a professora titular de turma procedeu-se à formação dos pares. A professora foi fundamental na constituição dos grupos, visto que detinha um conhecimento profundo acerca das características pessoais e académicas de cada aluno. Assim, os pares (12 díades) formaram-se com uma perspetiva de potencializar o melhor de cada aluno em contacto com um colega. Importa salientar que os papéis de tutor e de tutorado alternaram ao longo das sessões. Desta forma, todos foram tutores e todos foram tutorados.

	VANTAGENS	DESvantagens	SUBSTITUTO
TUTOR			
ALUNO TUTORADO			

Quadro 1. definição dos pares para desenvolver a estratégia de tutoria de pares.

b) Tempo e calendário

Também o tempo e o número de sessões foram estabelecidos previamente com a Professora Titular de Turma. O mesmo foi estipulado segundo o horário e a planificação da turma, tornando possível a seguinte calendarização:

SESSÃO	TEMPO	DIA/ MÊS
Apresentação do Projeto de Tutoria de Pares	30 min.	23 de fevereiro
Sessão n.º 1	40 min.	2 de março
Sessão n.º 2	40 min.	9 de março
Sessão n.º 3	40 min.	16 de março
Sessão n.º 4	40 min.	7 de abril
Sessão n.º 5	40 min.	13 de abril
Sessão n.º 6	40 min.	20 de abril
Avaliação das sessões	10 – 20 min.	maio

Quadro 2: calendário das sessões de tutoria de pares (inicial).

Contudo, devido a diferentes atividades letivas que surgiram e ainda à necessidade de mais tempo para realizar as tarefas propostas em cada sessão, a calendarização final foi a seguinte:

SESSÃO	TEMPO	DIA/ MÊS
Apresentação do Projeto de Tutoria de Pares	30 min.	23 de fevereiro
Sessão n.º 1	40 min.	2 de março
Sessão n.º 2	40 min.	9 de março
Sessão n.º 3	40 min.	16 de março
Sessão n.º 4	40 min.	7 de abril
Sessão n.º 5	60 min.	13 de abril
Sessão n.º 6	60 min.	20 de abril
Avaliação das sessões	30 min.	maio

Quadro 3: calendário das sessões de tutoria de pares (final).

c) Apresentação *Tutor`escritores*

A preparação e a concretização dos *Tutor`escritores* iniciou-se com a realização de uma sessão de explicitação do que consiste a estratégia. Para tal, realizou-se uma primeira sessão de apresentação do projeto de tutoria de pares para a construção de textos narrativos e que também foi uma sessão de treino.

Recorrendo a diferentes materiais (anexo IV- material I) apresentou-se primeiramente o conceito de tutoria de pares, para, de seguida, exemplificar o que é um tutor e quais as características de um bom tutor. Neste momento houve a simulação daquilo que seria uma sessão de tutoria, onde um aluno foi tutorado pela mestranda.

Aqui apresentaram-se frases chave de elogio e de como orientar os colegas, escritores, assim como as questões que os tutores poderiam usar para os orientar durante todo o processo de escrita: ideias chave, planificação do texto, redação do texto e, por fim, revisão do texto.

Nesta sessão, os pares foram dados a conhecer à turma. Cada aluno teve um contrato, denominado: *compromisso do grupo* (anexo IV- material II), onde poderia aceitar ou não aquele par. Neste momento também foi apresentado aos alunos o calendário das sessões (anexo IV- material III). Foi também entregue aos alunos o *Manual do Tutor*, ferramenta esta que foi sendo completada durante cada sessão, uma vez que nela estavam as questões, os elogios e as frases de incentivo de cada sessão de tutoria (anexo V- Plano do tutor).

Após a apresentação e o fornecimento dos materiais necessários para a realização das atividades procedeu-se ao treino da tutoria.

Nas intervenções seguintes, o grupo iniciou a estratégia de tutoria de pares sempre orientado pela mestranda e, quando necessário, com o apoio da Professora da Turma.

d) Tutoria de pares | *Tutor`escritores*

Como foi referido acima, a organização das tarefas passou por cinco fases. A primeira era a definição de ideias chave da história ou chuva de ideias sobre determinado assunto ou imagem que era discutido pelo par. De seguida, a planificação do texto no *Plano do Tutor*, em que as ideias principais do texto eram organizadas tendo como base perguntas como: *Quem?, Onde? Quando?*. Depois, a redação do texto, que era lido para possibilitar a melhoria da produção escrita. Por fim, a revisão do texto e, caso houvesse tempo, o grupo teria ainda de escrever o texto final. (Topping, 2000, pág. 19)

A sessão número um teve como ponto de partida a capa do livro “A Maior Flor do Mundo” de José de Saramago. O grupo não conhecia a história e foi-lhes proposto que criassem uma história a partir da exploração de todos os elementos daquela capa. (anexo V- sessão 1)

Na segunda intervenção, e após visualização de um filme da história “O Mundo num segundo”, foi colocada a seguinte questão ao grupo: *Como seria um mundo perfeito?*. A partir desta questão os alunos foram desafiados a escrever um texto descritivo acerca dos seus mundos perfeitos. (anexo V- sessão 2)

A terceira sessão foi organizada para explorar os Índices Básicos de Compreensão: Quem?, Onde?, Quando?, O que fazem?. A turma teve ao seu dispor copos com estas questões que no seu interior continham palavras, diversas, que respondiam às perguntas. (anexo V- sessão 3 e 4)

No final da terceira sessão procedeu-se a uma avaliação das atividades já realizadas e compreendeu-se que era necessário melhorar um ponto: o tempo das sessões. Todas as sessões realizadas até àquela data não conseguiram concretizar corretamente a última fase da escrita de textos, a revisão do texto. Desta forma, e porque muitos grupos não conseguiram concluir a escrita dos textos da terceira sessão, estas tarefas foram concluídas na sessão que se seguiu.

A quinta sessão partiu de um conjunto de imagens do livro: “Zé Pimpão, o acelera”, que os alunos não conheciam. A partir das imagens tiveram que as organizar segundo uma sequência que respondesse às questões exploradas nas sessões anteriores, mas onde os diferentes momentos da narrativa também estivessem claros (introdução, desenvolvimento e conclusão). (anexo V- sessão 5)

A última sessão teve como mote a questão: “ Imagina que um dia encontras um extraterrestre?”, em que os pares descreveram como seria esse extraterrestre. (anexo V- sessão 6)

Tratamento de dados

Após a recolha de dados, textos escritos, procedeu-se ao seu tratamento a partir dos critérios de correção de textos das provas finais do 4º ano de escolaridade de Português. Procuramos adaptá-la aos materiais em análise do presente estudo, refletindo sobre os parâmetros a avaliar e se estavam ajustados às propostas dos textos desenvolvidos pelos alunos.

Previamente, antes de aplicar a grelha na avaliação dos textos, selecionamos aleatoriamente três textos para serem analisados por duas peritas (Professoras do 1º ciclo do Ensino Básico) em momentos diferentes. No treino realizado pelas peritas houve 100% de acordo entre ambas. Contudo, com base nas críticas ao instrumento feito pelas peritas, foi possível reajustar a grelha aos textos que seriam objeto de estudo.

O instrumento final (anexo VI- Grelha de avaliação dos textos) resultou numa grelha com parâmetros de A a F, pontuados em Descritores de Níveis de Desempenho (DND) de 5 a 1, constituindo o 5 o valor máximo e o 1 o valor mínimo. Os DND 4 e 2 representavam níveis intercalares.

Os parâmetros estiveram organizados da seguinte forma:

A – tema e tipologia: grau em que os alunos foram fiéis ao tema e ao tipo de texto proposto, tendo por base as três partes que compuseram o texto (introdução, desenvolvimento e conclusão); neste parâmetro também foi avaliada a capacidade gradual de justificar os diferentes momentos do texto e a progressiva criatividade;

B- Coerência e pertinência da informação: este parâmetro prendeu-se com o sentido do texto, se o texto escrito respeitou e se foi coerente com o plano de texto inicial e se a mesma informação foi pertinente;

C- Estrutura e coesão: aqui a avaliação incidiu sobre o grau de organização das frases, isto é, se o texto escrito tinha parágrafos bem definidos, se os alunos utilizaram conectores do discurso para interligar as diferentes frases, assim como se a pontuação foi aplicada corretamente;

D- Morfologia e sintaxe: neste parâmetro foi feita a apreciação das diferentes estruturas sintáticas intrafrásica, ou seja, se a frase foi construída com concordância verbal e nominal;

E- Reportório vocabular: verificou a existência de um crescente de reportório vocabular ao longo do texto, ou seja, se os alunos usaram sinónimos e se dominaram os diferentes domínios lexicais;

F- Ortografia: foi feito um cálculo do número de erros dos alunos por palavras ou seja, avaliou-se com que frequência o aluno errou ao longo do texto, no caso da pontuação 5 o aluno pontuava se desse apenas 1 erro em 50 palavras.

Aquando da finalização do instrumento de avaliação de textos, procedemos à seleção e à respetiva atribuição de textos às peritas. Foram selecionados o aluno Alvo e, de forma aleatória, mais 4 alunos, perfazendo um total de 5 alunos. Para cada aluno, foram selecionados 4 textos, obtendo assim um total de 20 textos. Para todos os alunos foram selecionados o primeiro texto escrito sem a tutoria de pares (texto do *Carnaval*) e o texto final com a tutoria de pares (texto do *Extraterrestre*). Os restantes dois textos selecionados por cada aluno distribuíram-se pelas sessões.

Consultando o quadro 4 é possível compreender melhor a distribuição dos textos por sessões.

Distribuímos aleatoriamente os 20 textos pelas peritas, atribuindo 10 a cada uma, para serem avaliados a partir da grelha de correção (anexo VI).

De modo a verificar a concordância da correção entre as peritas, dois textos foram avaliados por ambas. Posto isto, no total cada perita corrigiu 11 textos.

SESSÕES	TEXTOS	N.º DE TEXTOS AVALIADOS
Sessão sem tutoria	Texto - Carnaval	5
Sessão 1	Texto 1- A Maior flor do mundo	2
Sessão 2	Texto 2- Mundo Perfeito	3
Sessão 3 e 4	Texto 3 e 4- copos	2
Sessão 5	Texto 5- Zé Pimpão, o acelera	3
Sessão 6	Texto 6- Extraterrestre	5
		TOTAL TEXTOS = 20

Quadro 4: número de textos avaliados por sessão e por título de texto.

PARTE III

CAPÍTULO III | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Resultados

Para melhor responder à questão em análise neste estudo: *Em contexto de sala de aula, a estratégia de tutoria de pares melhora a escrita de textos narrativos?*, recolhemos textos das 12 díades (24 alunos em pares) que participaram nas sessões de tutoria. Desses textos selecionamos 5 alunos (dos quais incluímos o aluno Alvo) e os respetivos textos que se dividem por 4 momentos. No total foram analisados 20 textos, a partir das grelhas de correção, que avaliaram 6 parâmetros, pontuados através de 5 Descritores de Níveis de Desempenho (DND).

Primeiramente, iremos apresentar uma análise dos resultados dos 5 alunos, nos 6 parâmetros, durante os quatro momentos da estratégia de tutoria: Pré-teste (sem tutoria), Intervenção I, Intervenção II e Pós-teste.

A segunda análise, irá observar a média final dos textos dos 5 alunos no pré-teste e no pós-teste. Tendo em atenção que, o primeiro momento (Pré-teste) se realizou sem a estratégia de tutoria de pares e o último (Pós-teste) com a estratégia.

A terceira análise incide em dois momentos, o primeiro surge a partir da resposta a 13 questões entregues aos alunos e à Professora Titular (anexo VII) para avaliarem as sessões de TP, o segundo apresenta algumas opiniões espontâneas proferidas pelos participantes.

3.1. Avaliação do nível de acordo entre peritas

Para compreender o nível de acordo entre as peritas, como mencionado anteriormente (tratamento de dados), selecionamos aleatoriamente um texto de cada perita e entregámo-lo à outra para que o avaliasse. Assim, pudemos perceber se o mesmo texto tinha correções aproximadas.

No primeiro texto analisado, observamos que em quatro (C, D, E e F) de seis parâmetros houve 100% de acordo entre ambas, o que perfaz um total de 66% de acordo na correção total do texto.

No segundo texto, houve a mesma percentagem de acordo, em quatro momentos houve 100% de acordo (parâmetros A, C, E e F), constituindo também 66% de acordo no total da correção do texto.

3.2. Avaliação dos textos por Parâmetros

Através da avaliação dos parâmetros, A: tema e tipologia; B: coerência e pertinência da informação; C: estrutura e coesão; D: morfologia e sintaxe; E: repertório vocabular e F: ortografia, propomo-nos analisar o impacto do programa a nível de cada parâmetro, na construção de textos durante os quatro momentos do estudo, nos 5 alunos em análise.

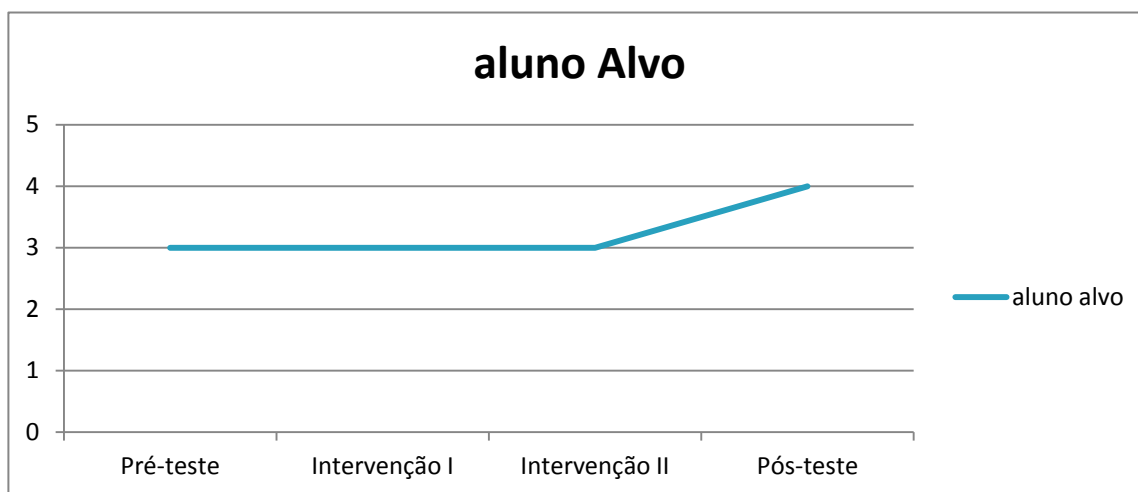


Gráfico 1 A - Aluno Alvo

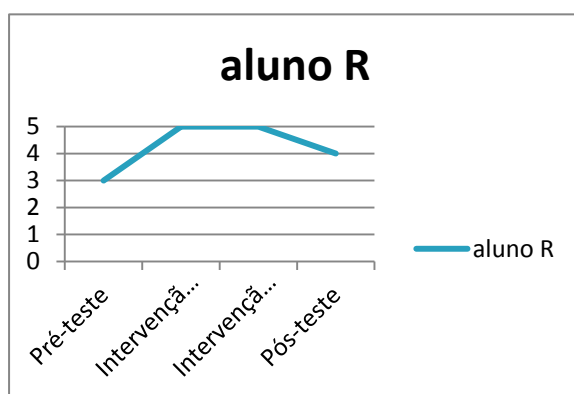


Gráfico 2 A - Aluno R

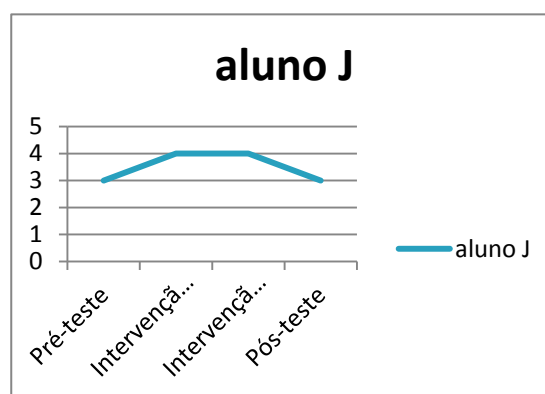


Gráfico 3 A - Aluno J

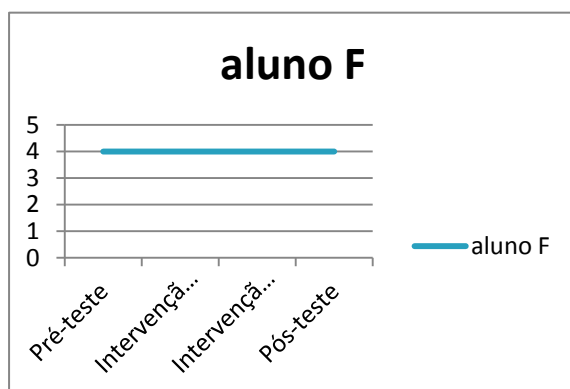


Gráfico 4 A - Aluno F

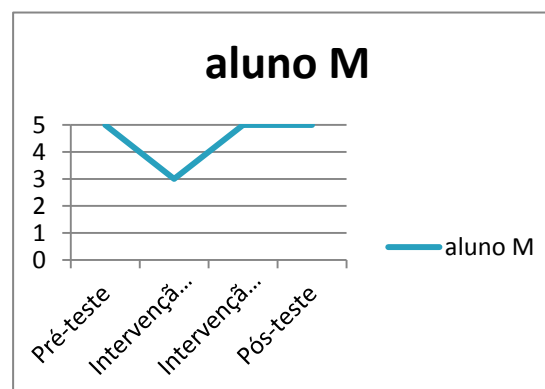


Gráfico 5 A - Aluno M

Este critério prende-se com o *tema e a tipologia do texto*.

Na avaliação considerou-se se o aluno foi capaz de cumprir integralmente a instrução no que diz respeito ao tema solicitado (por exemplo, descrever a capa de um livro), tratando-o sem desvios. Também se avaliou se o aluno escreveu o texto respeitando a sua tipologia, neste caso narrativa, organizando-o segundo: introdução, desenvolvimento e conclusão. Apreciou-se ainda se o processo foi criativo de modo a dar uma maior dinâmica à sua história.

Posto isto, observando o gráfico 1 A- aluno Alvo, compreendemos que não houve uma evolução significativa, visto que só na última sessão, Pós-teste, é que o aluno evoluiu (pontuação 4). Nas restantes sessões, o aluno iniciou-as com pontuação 3, que se manteve inalterável até à última sessão. Contudo, ressaltamos que neste parâmetro o aluno partiu de um valor positivo, pontuação 3, tendo alcançado um nível acima.

O aluno R, gráfico 2 A, apresenta uma linha que oscila entre as pontuações: 3; 5 e 4. No Pré-teste o aluno teve pontuação 3, nos dois momentos de Intervenção teve pontuação 5 e no Pós-teste desceu para uma pontuação 4. Concluimos, assim, que este aluno evoluiu positivamente aquando do início da estratégia de tutoria de pares (momento da Intervenção I), obtendo resultados melhores na compreensão do tema e da tipologia de texto com um tutor do que sem um tutor (Pré-teste).

Quando analisamos o aluno J, gráfico 3 A, verificamos que há uma linha que evoluiu do Pré-teste, pontuação 3, para os dois momentos de Intervenção, pontuação 4, ainda que no Pós-teste tenha retomado aos valores iniciais do Pré-teste, pontuação 3. Apesar disso, o aluno não baixou efetivamente o seu rendimento com o aluno tutor e conseguiu evoluir em dois momentos.

Por outro lado, quando estudamos o gráfico 4 A- aluno F, a linha é estável, não se tendo alterado a pontuação 4 desde o Pré-teste até ao Pós-teste. Portanto, para este parâmetro não é visível qualquer crescimento quando o aluno foi tutorado.

Quando observamos o aluno M, gráfico 5 A, percebemos que partiu do valor máximo no Pré-teste, pontuação 5, e que, à exceção da Intervenção I que teve a pontuação 4, manteve esta pontuação até ao Pós-teste. Verificamos que este aluno não apresentaria muitas dificuldades na compreensão do *tema e da tipologia de texto* pedido, pelo que os seus resultados foram sempre bons.

Por fim, apesar de nem todos os alunos demonstrarem uma progressão evidente neste parâmetro, nenhum aluno baixou o seu desempenho relativamente ao Pré-teste quando acompanhados por um aluno tutor. Verifica-se também que nos primeiros momentos de intervenção (Intervenção I e II) todos os alunos, à exceção do aluno M, têm uma linha com pontuações estáveis.

Parâmetro B | Coerência e pertinência da informação

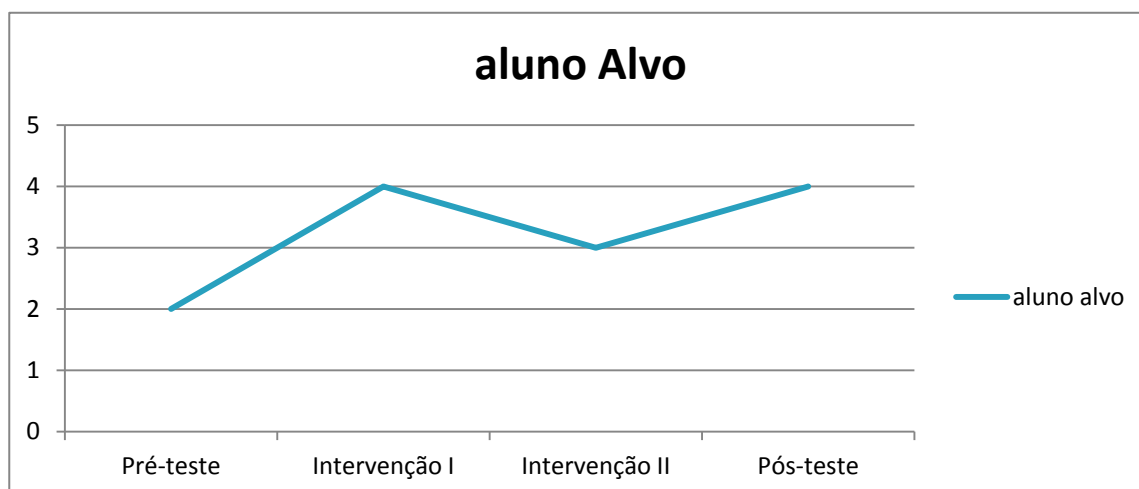


Gráfico 1 B – Aluno Alvo

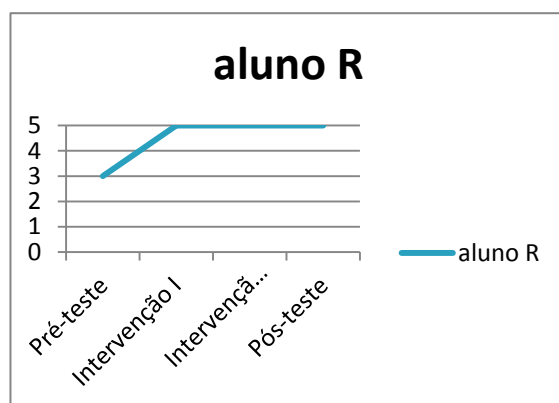


Gráfico 2 B- Aluno R

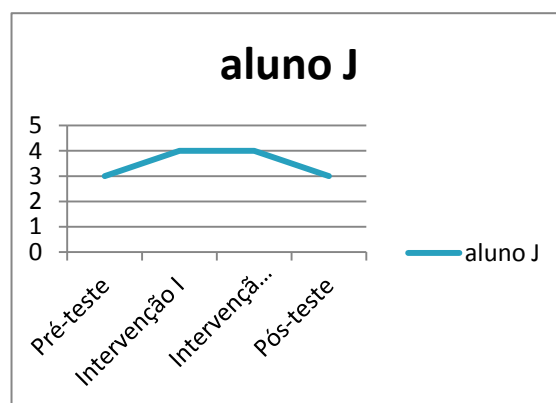


Gráfico 3 B- Aluno J

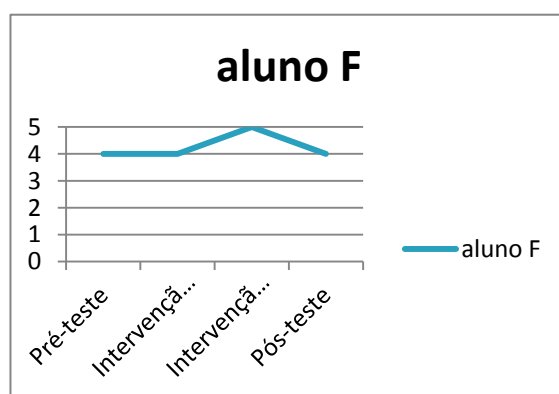


Gráfico 4 B- Aluno F

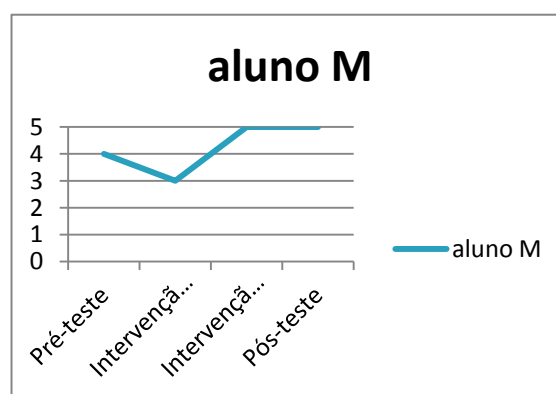


Gráfico 5 B- Aluno M

O parâmetro B, *coerência e pertinência da informação*, analisou o sentido com que o aluno escreveu o texto, isto é, se respeitou plenamente os tópicos fornecidos no plano de construção do texto, com informação pertinente e com progressão temática evidente. Para tal, os alunos deveriam responder às questões: Quem? Onde? Quando? O que fazem as personagens? O que aconteceu? e a Solução?.

Desta forma, quando observamos o aluno Alvo, gráfico 1 B, verificamos que apresenta uma linha que evoluiu favoravelmente, ainda que com algumas oscilações, tendo obtido no Pré-teste uma pontuação 3, no momento de Intervenção I uma pontuação 4, na Intervenção II uma pontuação 3 e no Pós-teste uma pontuação 4. Verificamos que com um aluno tutor o aluno conseguiu melhorar em dois momentos os seus resultados.

O aluno R, gráfico 2 B, também evoluiu, contudo esta evolução aconteceu do Pré-teste (pontuação 3) para a Intervenção I (pontuação 5), mantendo o valor até ao Pós-teste. Perante a orientação de um tutor foi visível a melhoria da percepção, por parte do aluno R, do objetivo do texto nos diferentes momentos.

O aluno J, gráfico 3 B, apresenta variação entre os momentos do Pré e Pós- teste (pontuação 3) e nos momentos de Intervenção I e II (pontuação 4). Novamente, a estratégia não se verifica consistente neste aluno, mas também não se revela prejudicial, tendo permitido uma melhoria neste parâmetro em dois momentos.

No gráfico 4 B é possível analisar o aluno F, que teve uma pontuação que se manteve estável ao longo dos momentos. Assim, em todos os momentos obteve uma pontuação 4, à excepção da Intervenção II, na qual atingiu a pontuação 5. Podemos então concluir o seu nível inicial manteve e que a estratégia de tutoria de pares não penalizou o seu trabalho, permitindo, numa sessão, melhorar o seu desempenho.

À semelhança do aluno Alvo, o aluno M, gráfico 5B, mostra uma linha com sentido ascendente. Assim, no Pré-teste o aluno teve uma pontuação 4, que desceu na Intervenção I para a pontuação 3, mas que aumentou nos últimos momentos, Intervenção II e Pós-teste, para a pontuação 5.

Globalmente, neste parâmetro B os alunos conseguiram progredir favoravelmente pelo menos em dois momentos das sessões de tutoria de pares, à exceção do aluno F que apenas melhorou num momento.

Parâmetro C| Estrutura e coesão

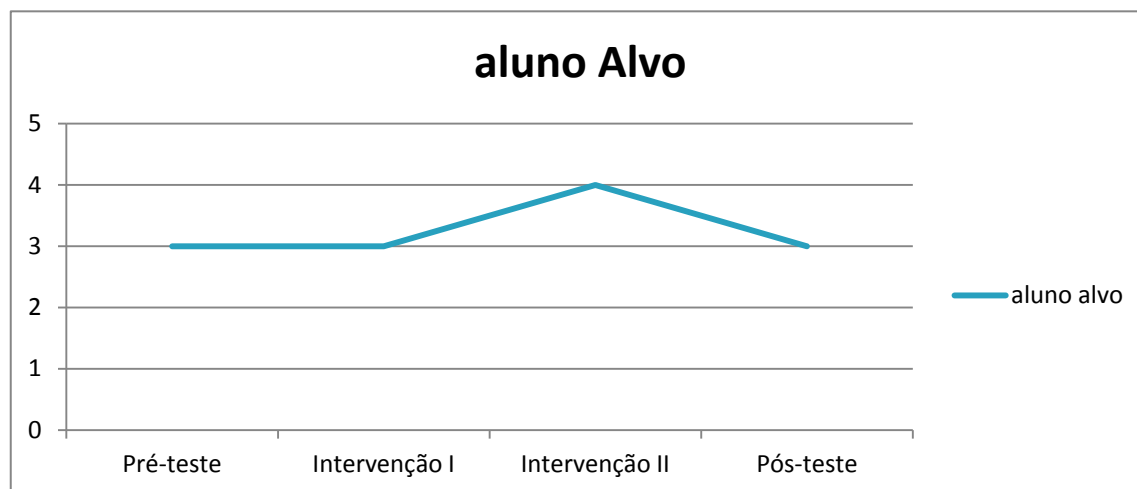


Gráfico 1 C- Aluno Alvo

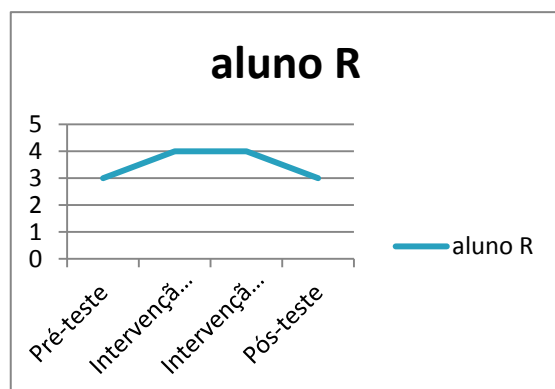


Gráfico 2 C – Aluno R

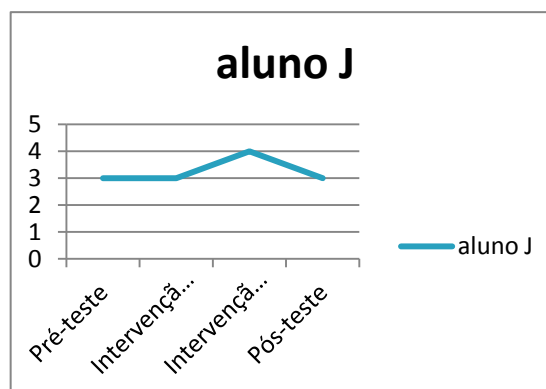


Gráfico 3 C – Aluno J

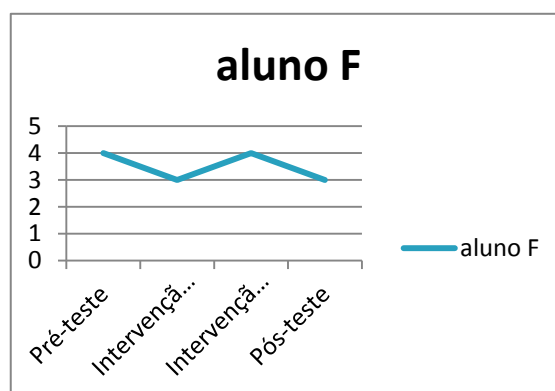


Gráfico 4 C- Aluno F

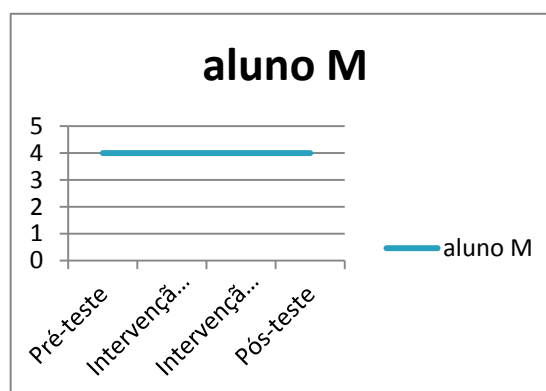


Gráfico 5 C – Aluno M

Quando analisamos os gráficos do parâmetro C devemos olhá-lo tendo em conta que este avaliou a *estrutura e a coesão* com que um texto foi redigido, ou seja, se o aluno ao redigir o texto estruturou e definiu bem as unidades de discurso (entre frases). Para tal, foi avaliado o uso de: parágrafos; conectores; mecanismos elementares de coesão textual, como coordenações (com, e, porque, ...); mecanismos de coesão temporal (adequação de tempos verbais, ...); cadeias de referência (substituição de um nome por um pronome pessoal) e por fim o uso sistemático, pertinente e intencional de pontuação.

O aluno Alvo, gráfico 1 C, e o aluno J, gráfico 3 C, apresentam uma avaliação que quase não tem muitas alterações. Apenas no momento de Intervenção II os alunos subiram da pontuação 3 para a pontuação 4. À semelhança dos outros parâmetros, o aluno Alvo não baixou o seu rendimento, tendo evoluído, num momento, com a presença de um tutor.

O aluno R, gráfico 2 C, inicialmente tem uma pontuação 3 que aumentou nas primeiras sessões de tutoria (Intervenção I e II), alcançando a pontuação 4, mas que na última sessão (Pós-teste) voltou ao valor inicial, pontuação 3. Ainda que o aluno não tenha sustentado uma linha progressiva, destacamos o facto de o contacto com o tutor, nas primeiras sessões, ter aumentado os seus resultados em pelo menos dois momentos.

O aluno F, gráfico 4 C, demonstra uma linha bastante instável neste parâmetro. No Pré-teste tem uma pontuação 4, valor que baixou no momento seguinte, Intervenção I, para a pontuação 3. Porém, na Intervenção II voltou a aumentar para a pontuação 4 e, por fim, no Pós-teste, voltou a descer para a pontuação 3.

O aluno M evidencia uma linha estável, que permaneceu em todos os momentos inalterável com pontuação 4.

Quando procuramos compreender os resultados deste parâmetro não podemos descurar do facto de este avaliar a *estrutura e coesão* do texto, ou seja, a coesão entre frases e parágrafos, competências que os alunos do 4º ano de escolaridade estavam, na altura, a maturar, principalmente no que toca ao uso adequado de tempos verbais e de conectores do discurso. Talvez, por este motivo, os resultados obtidos tenham sido tão instáveis.

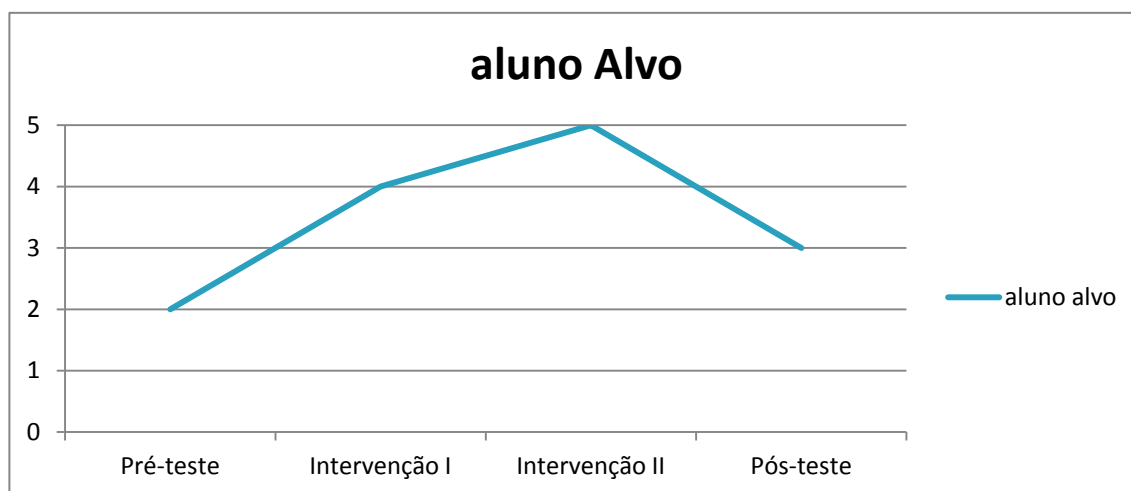


Gráfico 1 D – Aluno Alvo

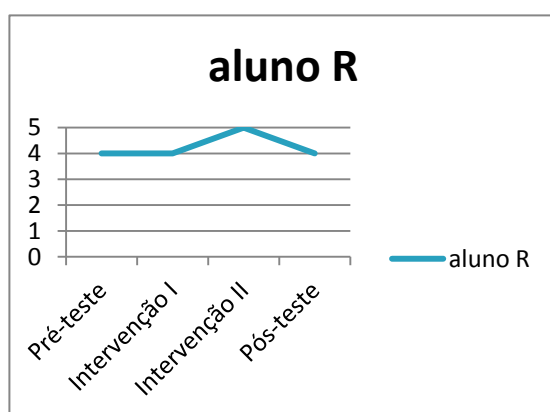


Gráfico 2 D – Aluno R

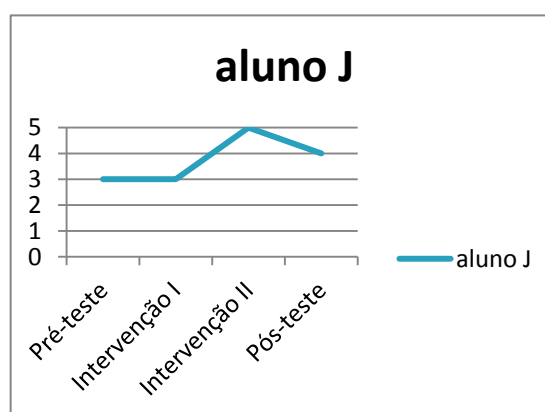


Gráfico 3 D – Aluno J

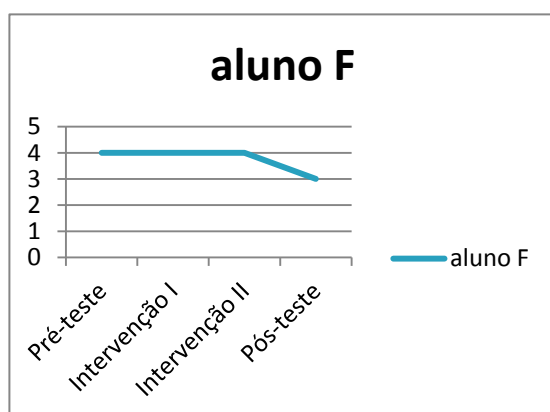


Gráfico 4 D – Aluno F

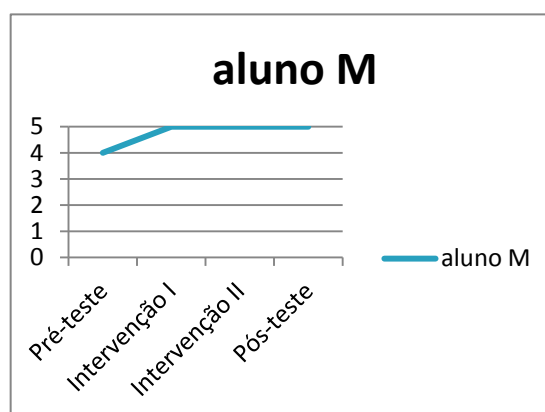


Gráfico 5 D – Aluno M

O parâmetro D, *morfologia e sintaxe*, avaliou se o aluno usou com segurança diferentes estruturas sintática, isto é, se construiu corretamente a maioria das frases. Ou seja, se os alunos dominaram os processos de conexão intrafrásica, respeitando, por exemplo, a concordância entre sujeito e predicado, entre outros.

Assim, o aluno Alvo, gráfico 1 D, neste parâmetro subiu consideravelmente.

No Pré-teste (momento sem tutoria) teve um valor negativo, pontuação 2. Na Intervenção I subiu para a pontuação 4, na Intervenção II para a pontuação 5 e no Pós-teste, ainda que tenha baixado relativamente ao último momento, obteve a pontuação 3. É notória a evolução crescente do aluno neste parâmetro. Considerando o perfil do aluno Alvo, sabemos que este parâmetro em particular, assim como o parâmetro E (*reportório vocabular*), é uma área de grande déficit para si.

O aluno R, gráfico 2 D, não apresenta muita variação. Em três momentos, no Pré-teste, na Intervenção I e no Pós-teste, obteve uma pontuação de 4 e apenas num momento evoluiu, na Intervenção II, para a pontuação 5. Observamos que neste parâmetro a existência de um tutor para o aluno parece não ter sido significativa, visto que logo no Pré-teste já tinha uma pontuação alta (pontuação 4), não alterando, de forma significativa, o seu desempenho.

O aluno J, gráfico 3 D, aumentou de forma favorável. O seu gráfico no Pré-teste e na Intervenção I tem pontuação 3, mas no momento seguinte subiu para a pontuação 5 e no Pós-teste para a pontuação 4. Quando observamos o gráfico deste aluno notamos que há evolução com o início da estratégia de tutoria de pares relativamente ao Pré-teste, mesmo que essa evolução não tenha sido gradual em todos os momentos da estratégia.

O aluno F, gráfico 4 D, teve pontuação 4 em todos os momentos, exceto no último momento (Pós-teste), que desceu para pontuação 3.

O aluno M, gráfico 5 D, no Pré-teste teve pontuação 4, que subiu nos momentos seguintes para a pontuação 5. Neste caso, a evolução do aluno não é significativa, porque no Pré-teste o aluno já tinha um valor positivo, considerado bom. Contudo, percebe-se que com um tutor o aluno foi capaz de manter a pontuação 5 em todas as sessões de tutoria.

Concluimos que, no parâmetro D, a evolução mais significativa a apontar foi a do aluno Alvo, sendo que os restantes alunos oscilaram entre os valores que tinham inicialmente (no Pré-teste) ou subiram pontualmente num dos momentos de tutoria.

Parâmetro E | Reportório vocabular

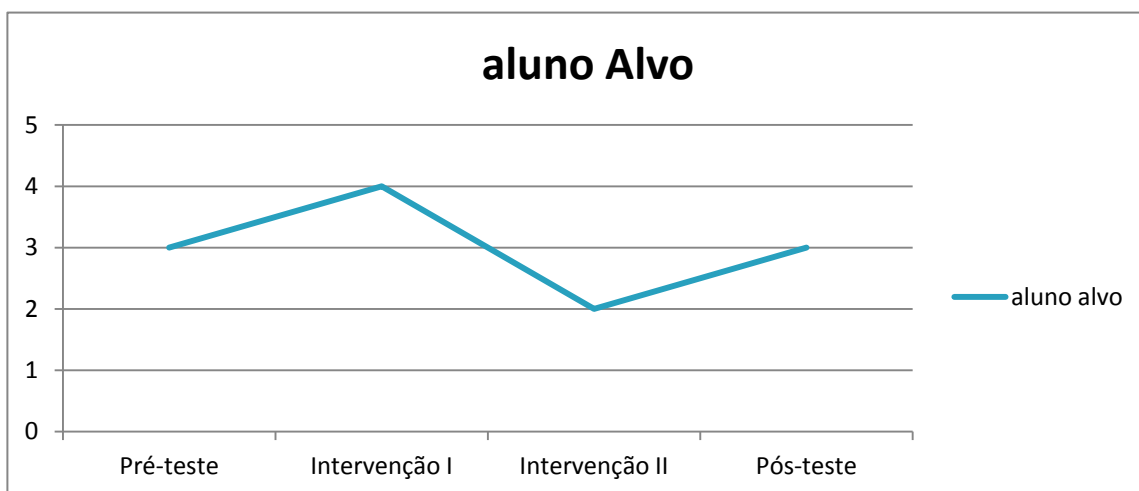


Gráfico 1 E- Aluno Alvo

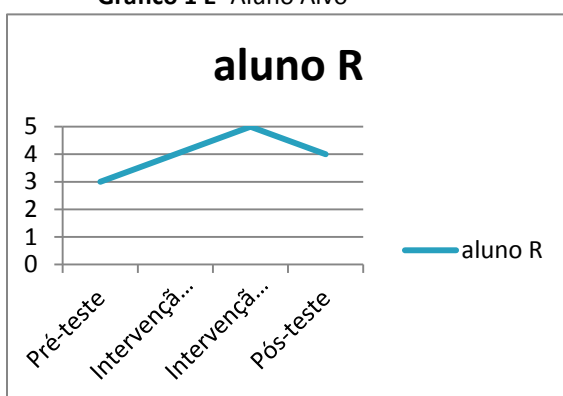


Gráfico 2 E – Aluno R

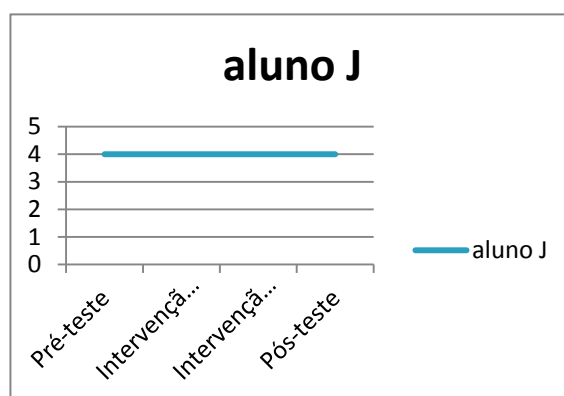


Gráfico 3 E – Aluno J

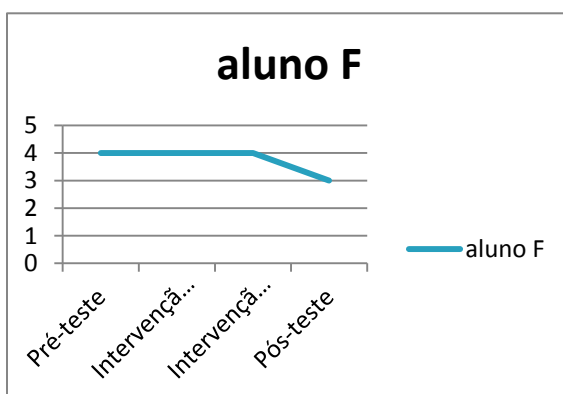


Gráfico 4 E – Aluno F

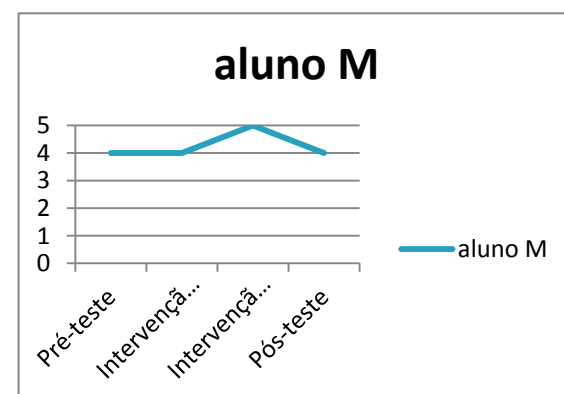


Gráfico 5 E – Aluno M

Este parâmetro, *reportório vocabular*, pretendeu avaliar o vocabulário usado pelos alunos na escrita dos textos. Os alunos deveriam usar um vocabulário adequado e ajustado ao tema proposto, manifestando, dessa forma, conhecer as diferentes áreas lexicais, de acordo com cada texto.

Assim, o aluno Alvo, gráfico 1 E, inicialmente, no Pré-teste, obteve pontuação 3, na Intervenção I subiu para a pontuação 4, descendo na Intervenção II para a pontuação 2, subindo no Pós-teste, atingindo a pontuação 3. Aferimos que, neste parâmetro, o aluno, contrariamente ao padrão verificado nos outros parâmetros (onde foi observado que o aluno evoluía ou mantinha o valor inicial), desce num dos momentos da Intervenção (I ou II).

O aluno R, gráfico 2 E, melhorou substancialmente nos momentos em que esteve com um tutor (Intervenção I e II e Pós-teste). No Pré-teste teve uma pontuação de 3, na Intervenção I pontuação 4, na Intervenção II pontuação 5 e, por fim, no Pós-teste pontuação 4. Concluímos que, nos momentos em que o aluno foi tutorado, a revisão e posterior correção textual surtiu bons resultados.

O aluno J, gráfico 3 E, revela resultados inalteráveis ao longo dos quatro momentos, tendo uma pontuação de 4.

O aluno F tem pontuação de 4 nos momentos iniciais (Pré-teste, Intervenção I e II), mas no final (Pós-teste) desceu para a pontuação de 3. De salguardar que, no caso deste aluno, a tendência ao longo dos diferentes parâmetros foi de descida na pontuação no momento do Pós-teste, salvo no próximo parâmetro (F), onde sobe no Pós-teste.

O aluno M, no Pré-teste, obteve pontuação 4, que conservou ao longo dos momentos de tutoria, excepto na Intervenção II, onde atingiu pontuação 5.

Denota-se que os resultados neste parâmetro foram bastante heterogéneos nos cinco alunos avaliados. Podemos refletir que o *reportório vocabular* será sempre distinto consoante o aluno, uma vez que cada sujeito apresenta um campo semântico diferente.

Parâmetro F | Ortografia

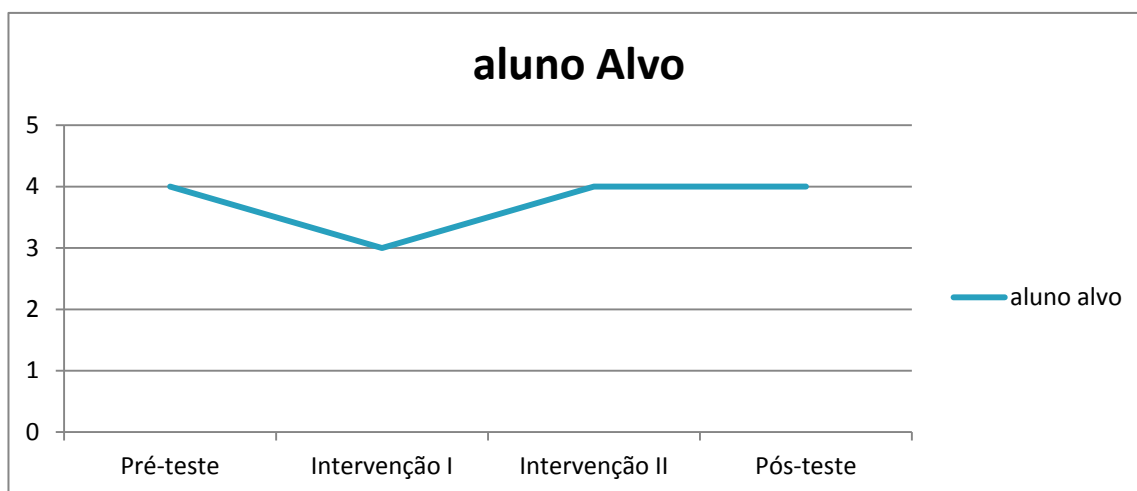


Gráfico 1 F – Aluno Alvo

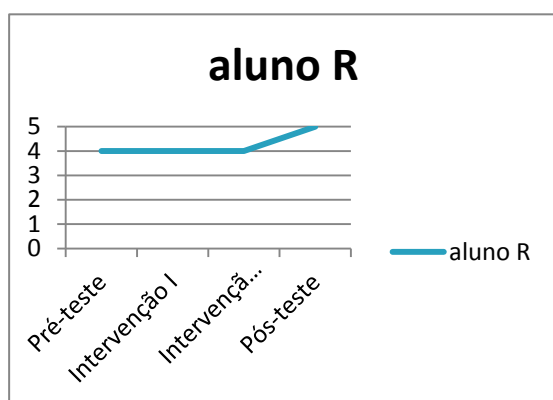


Gráfico 2 F – Aluno R

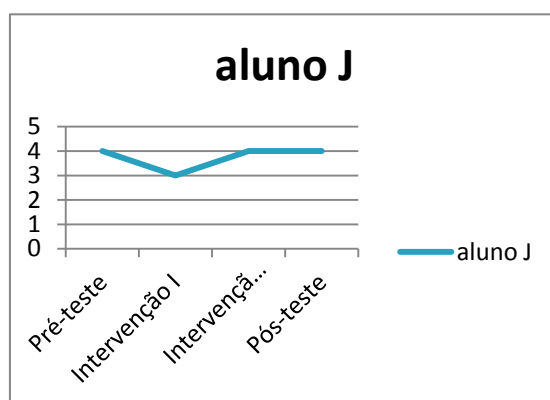


Gráfico 3 F – Aluno J

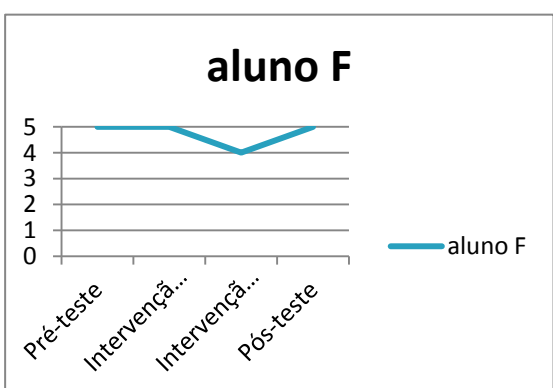


Gráfico 4 F – Aluno F

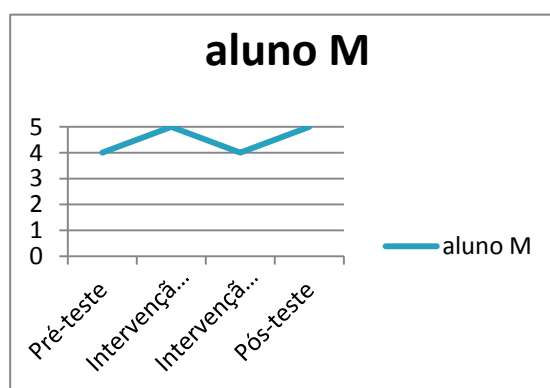


Gráfico 5 F – Aluno M

O último parâmetro, *ortografia*, avaliou a correção ortográfica dos alunos. Se escreveram com correção e se, quando erraram, deram erros de forma pontual ou sistemática.

O aluno Alvo, gráfico 1 F, à semelhança do aluno J, gráfico 3 F, obteve em todas as sessões a pontuação 4, exceto na Intervenção I, onde ambos desceram para a pontuação 3. Entre outros aspetos, é curioso constatar que esta concordância de níveis entre estes alunos também aconteceu no parâmetro C, ainda que em momentos diferentes.

O aluno R, gráfico 2 F, também mostra uma linha estável, tendo em todos os momentos (Pré-teste, Intervenção I e II) pontuação 4, exceto no último momento (Pós-teste), em que subiu para a pontuação 5. Se observarmos a linha deste aluno nos diferentes parâmetros (A,C,D e E), concluímos que a tendência foi de baixar no último momento da estratégia de pares (Pós-teste) para a pontuação obtida inicialmente.

O aluno F, gráfico 4 F, apresenta também ao longo de todos os momentos uma pontuação de 5, exceto na Intervenção II, onde desceu para a pontuação 4. Uma vez que se trata da ortografia, concluímos que globalmente este aluno escreveu com correção ortográfica. Visto que, a pontuação 4 se situa num nível bom, este valor torna-se pouco significativo na sua média global, para este parâmetro.

O aluno M, gráfico 5 F, exhibe uma linha com muitas oscilações. No Pré-teste teve uma pontuação 4, na Intervenção I pontuação 5, na Intervenção II teve pontuação 4 e no Pós-teste pontuação 5. Verificamos que as pontuações deste aluno se situam sempre num nível de correção bom, entre o 4 e o 5, e que por isso o aluno escreve com correção ortográfica, ainda que pontualmente possa dar alguns erros.

Quando analisamos este parâmetro importa ter em conta que o momento da tutoria de pares, onde os alunos realizaram a revisão dos textos e a sua correção, era o último. Desta forma, e porque nem sempre todas as díades trabalharam ao mesmo ritmo, muitas vezes esta revisão poderá ter ficado condicionada ao tempo para o fazer.

3.3. Análise dos textos no pré-teste e no pós-teste

O gráfico 1, exposto em baixo, refere-se à média final de cada texto elaborado pelos 5 alunos no Pré-teste (momento sem tutor) e no Pós-teste (momento com tutor), com o objetivo de aferirmos se há diferenças na produção dos textos com e sem a estratégia de tutoria de pares.

Primeiramente analisaremos a linha de cada aluno demonstrada no gráfico, para, de seguida, avaliarmos o impacto da estratégia globalmente.

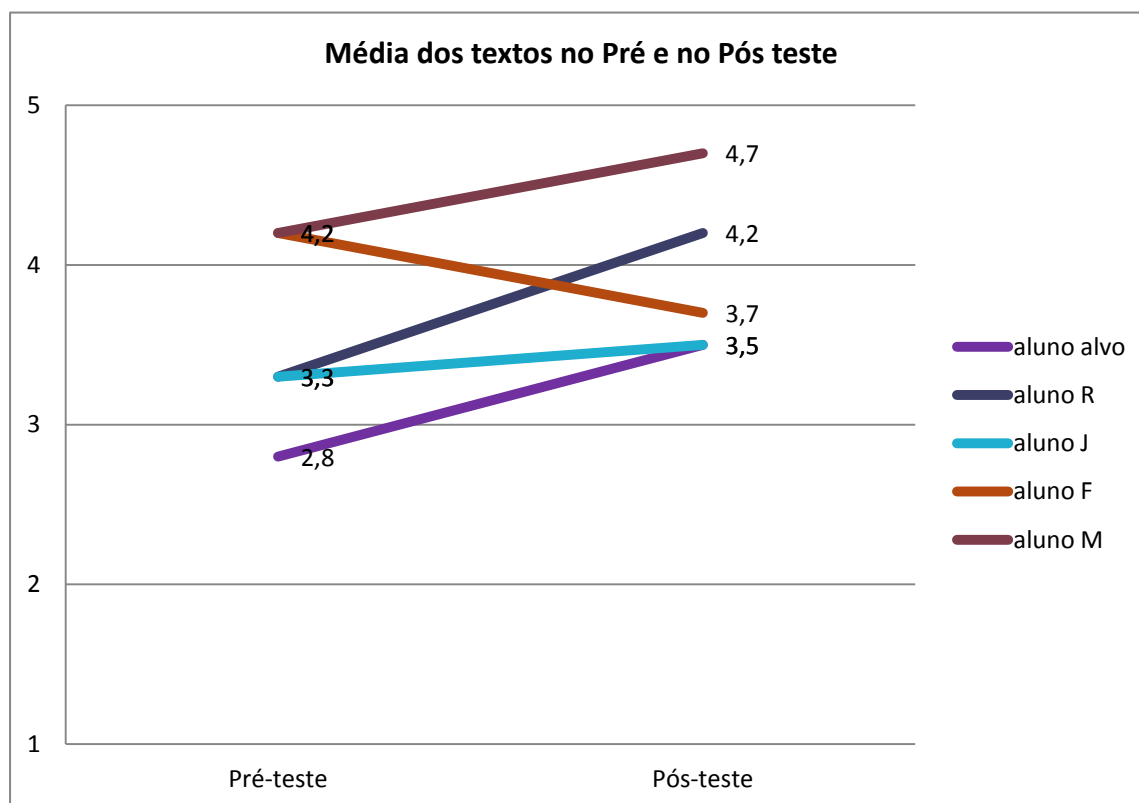


Gráfico 1 – Média dos textos no Pré e no Pós teste

Quando observamos a linha do aluno Alvo, é clara a evolução que este obteve entre o momento do Pré-teste (média abaixo do DND 3, média de 2,8) e o Pós-teste (média acima do DND 3, média de 3,5). Concluimos, assim, que o efeito tutor no aluno foi positivo e permitiu-lhe melhorar as suas produções escritas, como de resto tínhamos percecionado na análise feita por cada parâmetro, nos quatro momentos diferentes.

O aluno R também apresenta uma progressão expressiva, quando olhamos para o gráfico. No Pré-teste tem um DND acima do 3 (média de 3,3), média que no Pós-teste evolui para o DND acima do 4 (média de 4,2). Quando comparamos este resultado aos resultados por cada parâmetro nos diferentes momentos, constatamos que, ainda que com oscilações, o aluno progrediu de facto com a estratégia de tutoria de pares e nos momentos em que essa evolução não foi significativa nunca baixou o seu rendimento inicial, obtido no Pré-teste.

O aluno J teve um desempenho pouco expressivo, quando observamos a sua linha. Situa-se quer no Pré-teste, quer no Pós-teste entre o DND 3 e o DND 4, tendo no Pré-teste uma média de 3,3 e no Pós-teste de 3,5. Esta tendência, de pouca variação, é visível ao longo da avaliação por parâmetro, onde nunca oscilou muito dos valores do Pré-teste, à exceção do parâmetro D. Ainda assim, a estratégia não baixou o seu rendimento e com a mesma houve uma ligeira melhoria das suas produções textuais.

Por outro lado, o aluno F mostra uma linha no sentido decrescente. No Pré-teste situa-se no DND 4 com uma média de 4,2, que desce no Pós-teste, ficando no DND 3 com uma média de 3,7. No caso deste aluno, e como também é visível ao longo da observação dos resultados por parâmetro, a descida do seu rendimento com o início dos momentos de tutoria de pares é mais expressiva do que os momentos de crescimento.

No caso do aluno M denota-se uma linha que progride positivamente, estando sempre entre o DND 4 e 5. No Pré-teste o aluno tem uma média de 4,2 e no Pós-teste uma média de 4,7, aproximando-se do valor máximo, o DND 5. Nos dois momentos o aluno apresenta bons resultados, mas com um tutor o seu rendimento melhorou. Os parâmetros A e B foram essenciais para que esta média se tornasse favorável. Se observarmos os gráficos explorados por parâmetro, compreendemos que nesses dois parâmetros (A e B) o aluno sobe consideravelmente o valor do DND e que nos restantes parâmetros a variação relativamente ao valor inicial, Pré-teste, aumenta, mas não significativamente.

Globalmente, podemos aferir que entre o Pré-teste e o Pós-teste há uma melhoria nas produções escritas.

Dos 5 alunos, 4 aumentaram os seus DND após orientação de um aluno tutor, enquanto que, apenas um aluno desceu com a orientação de um aluno tutor.

3.4. Avaliação dos alunos

No final das sessões de tutoria de pares preparamos um pequeno questionário para os alunos refletirem sobre os diferentes momentos da tutoria, sobre as ferramentas usadas e sobre as vantagens de ter um colega como tutor.

Assim, apresentamos os resultados às questões colocadas (anexo II, quadro 1), que podiam ter como resposta as opções: Sim, Não, Talvez/Nem Sempre.

Participaram neste questionário 23 alunos dos 24 alunos da turma. Um aluno esteve ausente por motivo de doença e não foi possível repetir o questionário.

Análise das respostas dos alunos

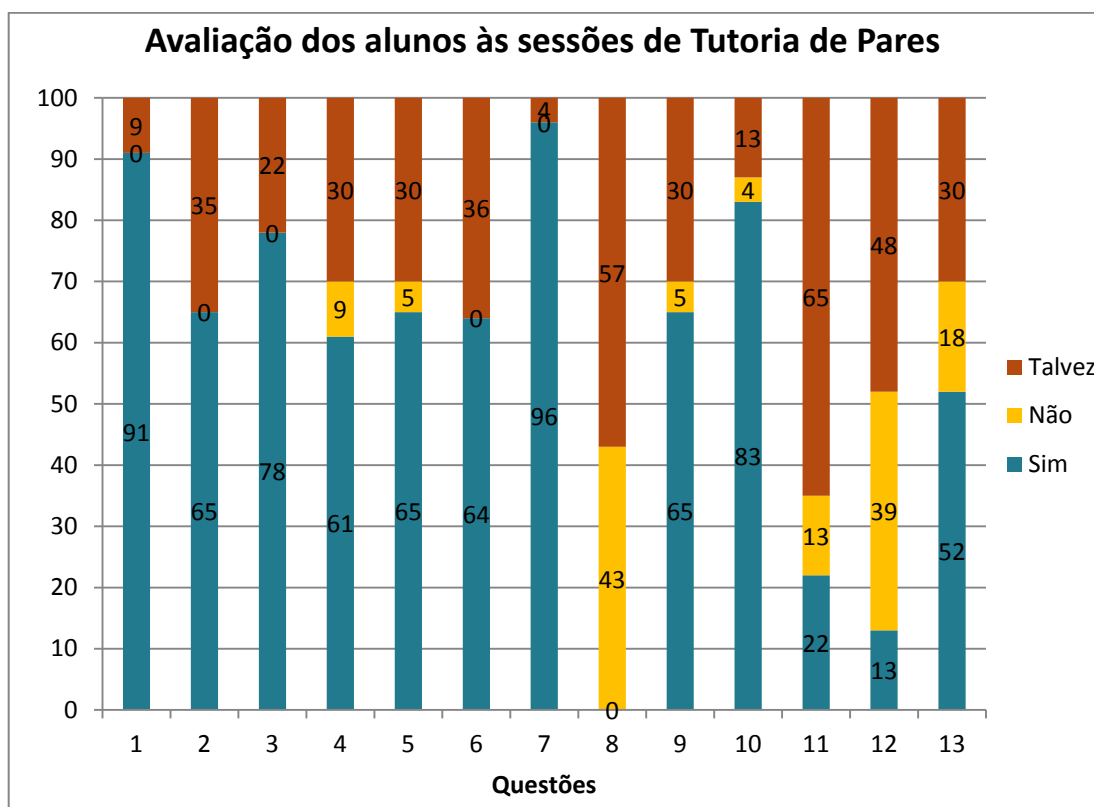


Gráfico 1 – Avaliação dos alunos às sessões de Tutoria de Pares

A partir do gráfico, acima apresentado, constatamos que mais de 50% das perguntas obtiveram respostas afirmativas, Sim, às questões colocadas.

Entre outros, observamos que os alunos se consideram esclarecidos sobre qual o papel de um tutor (questão 1, 91% dos alunos respondeu Sim).

Assim como sobre as diferentes funções que o tutor deve desempenhar, orientação na produção escrita (questão 2, 65% Sim), discussão das ideias a desenvolver (questão 3, 78% Sim).

Os restantes alunos, revelaram respostas intermédias, de Nem sempre /Talvez (questão 2, 22% Talvez/ Nem Sempre; questão 3, 35% Talvez/Nem Sempre), acrescentando à análise que uma parte do grupo não estaria completamente esclarecida acerca das funções de um tutor.

Quando avaliamos a eficácia das ferramentas utilizadas (questões: 4, 5, 6 e 7) concluímos que o Sim é a resposta mais expressiva.

Assim, os alunos dizem que o plano de texto foi um suporte na organização das ideias do texto (questão 4, 61%, Sim), a revisão possibilitou a correção e efetiva melhoria dos textos (questão 5, 65% Sim, questão 6, 64% Sim).

Ao mesmo tempo, estas ferramentas foram tidas como bem preparadas, linguagem, orientação para os diferentes textos, obtendo uma maioria significativa de respostas afirmativas (questão 7, 96% Sim).

Também no que concerne às ferramentas, houve alunos que mostraram dúvidas relativamente à vantagem da utilização das diferentes ferramentas nas sessões de tutoria de pares. Perante isto, quer na utilização do plano de texto (questão 4, 30% Nem Sempre/ Talvez), quer na utilização dos materiais de revisão dos textos (questão 5, 30% Nem Sempre/Talvez e questão 6, 36% Nem Sempre/Talvez) há uma percentagem expressiva de alunos que reponderam Nem Sempre/Talvez.

A questão número 8, *O tempo das sessões foi suficiente?*, contraria a regra das respostas, globalmente afirmativas. Obtendo 0% de respostas Sim, ou seja nenhum aluno considerou que o tempo foi suficiente, prevalecendo a opinião de que Nem Sempre houve o tempo necessário para as diferentes sessões de TP (57%, Nem Sempre/Talvez). Mas, igualmente significativo foi a opinião de que o tempo das sessões não foi suficiente (43% Não).

Quando inquiridos se gostaram de ser *tutores* e *escritores*, o grupo volta a responder afirmativamente na sua maioria (questão 9, 65% Sim e questão 10, 83% Sim).

Relativamente à utilização futura da estratégia de TP e dos materiais os alunos expressam maior incerteza (questão 11, 65% Talvez/Nem Sempre e questão 12, 48% Talvez/ Nem Sempre).

A última questão, *Sentiste que foi mais fácil escrever textos com a estratégia de tutoria de pares?*, revelou que 52% da turma diz que Sim, ainda que 30% continue hesitante, respondendo Talvez/Nem Sempre.

Opiniões orais dos alunos

Aluno 1- Achei que a estratégia nos ajudou a melhorar os textos e a trabalhar melhor em conjunto. E foi uma ajuda para os textos dos testes.

Aluno 2- Eu antes tinha muitos erros nos testes que fazia, agora ao rever os textos não tenho tantos erros.

Aluno 3- Eu acho que nos ajudou a trabalhar mais em conjunto e que nos ajudou a escrever melhor os textos.

Aluno 4- Eu acho que esta experiência nos ajudou a melhorar os nossos textos, a nossa escrita, a nossa forma de pensar também, nos limpou mais a mente e também conseguimos perceber que às vezes nem sempre é bom fazermos coisas sozinhos.

Aluno 5- Eu antes escrevia muito mal os textos, ..., mas desde que começou os *Tutores`escritores*, consegui melhorar e depois com bastante estudo ainda melhorei muito mais.

Aluno 6- Os textos dos testes de português que eu fiz depois das sessões de tutoria foram muito melhores do que os que eu fiz antes.

Aluno 7- Eu acho que esta experiência ajudou-nos muito porque também nos ajudou a perceber muitas palavras com os textos.

Aluno 8- Eu acho que estas sessões, pelo menos a mim, me ajudaram a melhorar nos textos dos testes e quando eu faço textos nos meus tempos livres.

Aluno 9- Eu à primeira pensava que não ia gostar dos *Tutores`escritores*, mas depois fui cada vez gostando mais e achei que foi bom e trabalharmos em pares porque assim ficamos mais próximos dos nossos pares.

Aluno 10- Eu acho que nos ajudou a saber como começar o texto na conclusão e nessas coisas todas, porque eu não sabia como começar na introdução.

Aluno 11- Eu acho que nos ajudou a compreender que em conjunto não se pode só brincar, também se pode estudar e acabamos por aprender mais e ser mais divertido.

Aluno 12- Eu acho que nos ajudou bastante, eu não gostava muito de escrever textos e com esta estratégia e a pares é mais divertido e eu comecei a gostar mais de escrever.

Aluno 13- Eu acho que melhorou os nossos textos e a nossa capacidade para escrever e acho que nos ajudou a interpretar os textos.

3.5. Análise das respostas da Professora

Das nove questões colocadas à professora titular (anexo II, quadro 2), sete foram respondidas afirmativamente e apenas duas negativamente, nomeadamente na questão 7: O tempo das sessões foi o suficiente? e na 9: Já usou a estratégia?.

Discussão dos resultados

Este estudo teve como objetivos responder às seguintes questões: *Em contexto de sala de aula, a estratégia de tutoria de pares melhora a escrita de textos narrativos?* (questão 1), *A estratégia de tutoria de pares promove a inclusão?* (questão 2) e, por último, *A estratégia de tutoria de pares é um instrumento executável em sala de aula?* (questão 3). Com a discussão dos resultados pretendemos obter respostas.

Assim, para responder à **primeira questão**: *Em contexto de sala de aula, a estratégia de tutoria de pares melhora a escrita de textos narrativos?*, analisaremos os resultados obtidos a partir da análise das produções escritas dos alunos (pontos 3.3. e 3.4 do estudo) com base na revisão da literatura.

Através da análise por parâmetro (ponto 3.2.), percebemos que os alunos têm resultados pouco estáveis ao longo dos quatro textos, nos diferentes parâmetros.

Mais, percebemos que cada aluno tem um desempenho diferente de acordo com o parâmetro avaliado, revelando que não dominam todos as mesmas competências.

Importa ter em consideração que na construção de textos narrativos há momentos distintos (chuva de ideias, plano de história, redação, revisão e cópia final, Topping, 2000) que, não tendo uma correspondência direta, se relacionam com os diferentes parâmetros de avaliação, e onde pudemos verificar que há resultados diferentes.

Estes resultados podem verificar-se devido à multiplicidade de tarefas propostas na construção de textos, que envolveu mais do que um passo. Para Casanova (2012, p. 7) e Topping (2000, p. 10), a organização do saber deve ser trabalhada em pequenos passos.

Apesar da complexidade de avaliar a construção de uma narrativa (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 17), foi possível verificar que, ainda que os alunos apresentem resultados diferentes por parâmetro e por texto, nunca baixaram o seu valor inicial quando acompanhados por um aluno tutor e que pelo menos num momento, muitas vezes em mais do que um, obtiveram resultados acima dos textos escritos sem um tutor (Pré-teste). O aluno F foi a exceção, a qual merecerá a nossa discussão, posteriormente.

Sabemos que a Tutoria de Pares é um procedimento, não uma fórmula mágica, por isso a estratégia não assegura as aquisições escolares.

Como qualquer outro procedimento pedagógico, a tutoria necessita de determinadas regras de funcionamento, não tem nada de aleatório e, à partida, não assegura, infalivelmente, as aquisições escolares tanto de tutores como de tutorandos. (Baudrit, 2009, p. 16)

Quando observamos os critérios *Coerência e Pertinência da Informação* (B) e *Morfologia e Sintaxe* (D), os alunos, exceto o aluno F, evoluíram favoravelmente nos momentos de escrita com a estratégia de TP. O aluno Alvo, cresceu significativamente nos momentos em que foi tutorado, em oposição ao momento em que não foi tutorado nestes critérios.

Walbert & Paik (2000, p.13), Santos & Mendes (2008, p. 214), Casanova (2012, p. 10) e The Access Center (p. 7, 2014) sustentam a opinião de que a tutoria é uma estratégia funcional para a inclusão e que tanto pode trazer benefícios para tutores como para tutorados, possibilitando aos alunos a integração de conteúdos curriculares de uma forma interativa, que não seria acessível com as ferramentas de instrução tradicionais.

Nos restantes parâmetros, *Tema e Tipologia* (A), *Estrutura e Coesão* (C), *Reportório Vocabular* (E) e *Ortografia* (F), a progressão dos alunos foi menos expressiva. Os resultados são positivos, mas não estáveis em todos os alunos. Contudo, reforçamos que, à exceção do aluno F, nenhum aluno baixou a sua avaliação inicial com a estratégia de tutoria de pares.

O parâmetro *Estrutura e Coesão* merece a nossa discussão, uma vez que os resultados obtidos têm correspondência com os conhecimentos que os alunos tinham na altura sobre este tópico. Conhecimentos que ainda estavam a ser desenvolvidos e por isso menos sólidos, tanto nos tutores como nos tutorados.

Sabemos que para uma tutoria eficaz é necessário que o tutor domine e compreenda os tópicos em estudo, porque, de outra forma, mesmo dispondo de ferramentas de orientação para uma tutoria bem sucedida, torna-se ineficaz na tarefa de tutorar.

Alguns autores (Fulk & King, p. 49, 2001; The Access Center, p. 5, 2014, Topping, 2000, p. 8, Baudrit, 2007, p. 35) dizem-nos que é importante tempo o de consolidação do papel do tutor antes de evoluir no grau de dificuldade das tarefas. Os alunos têm de estar proficientes enquanto tutores para que a tutoria tenha sucesso em tarefas mais exigentes. Por outro lado, a tutoria não substitui os momentos de instrução do ensino, devendo atuar como um suplemento de ensino.

Diferentes estudos apontam para possíveis falhas da estratégia; uma delas, segundo Topping (2005, p. 633), pode ser a chamada “Meta- ignorance”, que acontece quando os tutores não sabem que estão a errar e por isso não orientam de forma acertada.

Também Baudrit reflete sobre a complexidade das tarefas abordadas, “Quanto menos complexa é a atividade, mais o tutor se pode dedicar à pessoa a ajudar”. Tocamos aqui numa das limitações da tutoria entre pares: “o nível da complexidade da tarefa”. (2007, p. 35)

Nos últimos momentos das sessões, parâmetros *Reportório Vocabular* e *Ortografia*, os alunos obtiveram classificações bastante heterogêneas, onde num momento da tutoria sobiram e no seguinte desceram, tornando-se assim difícil aferir se a estratégia foi ou não eficaz, nestes parâmetros.

No entanto, sabemos que estes parâmetros, E (*Reportório Vocabular*) e F (*Ortografia*), coincidiram com os últimos momentos da construção de textos, revisão e cópia final, momentos que foram bastante condicionados pelo tempo que os alunos tiveram para executar estas tarefas.

O tempo foi um fator limitador nas produções escritas dos alunos. Apesar de ter sido ajustado ao longo das sessões de TP, a prestação dos alunos nas primeiras sessões de TP foi claramente prejudicada pela falta de tempo para a realização das tarefas.

Casanova (2012, p. 9) e Topping (2005, p. 633) dizem-nos que o tempo das sessões de tutoria de pares deve ser negociado tendo em conta as necessidades e os objetivos definidos para cada sessão. Topping enfatiza ainda que, dependendo da extensão das tarefas, o professor deve facultar tempo suplementar para a concretização dos trabalhos. (2005, p. 633)

Após observação do gráfico 1 (ponto 3.3.), Média dos textos no Pré e no Pós teste, concluímos que, globalmente, há uma melhoria nas produções escritas com a aplicação da estratégia de TP, mesmo que na análise efetuada por parâmetro os resultados oscilem, devido a fatores como a complexidade das tarefas e o tempo para as realizar. Corroboramos os estudos apresentados (Franciscato & Maluf, 2006; Casanova, 2012; Topping, 2000; Topping, 2005; Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simons, 1997, Showonmi, n.d.), na medida em que a estratégia de TP se revela uma ferramenta segura quando usada em contexto de sala de aula.

Dos 5 alunos, 4 aumentaram as suas pontuações após orientação de um aluno tutor, enquanto que, apenas 1 aluno desceu com a orientação de um aluno tutor. Na base deste insucesso poderá estar um problema de comunicação entre o par.

Julgamos que o aluno F poderá ter sido condicionado pela falta de parceria e de fatores comuns, personalidade, com o seu colega.

Como foi descrito na Parte II, alínea a), deste trabalho, a constituição dos pares teve em consideração os níveis académicos dos alunos e fatores de personalidade.

Topping diz-nos que os pares devem encontrar um desafio nas atividades que desempenham em conjunto e que é possível que, ainda que os ganhos do aluno tutorado não sejam grandes, os ganhos dos dois juntos possam ser enormes. “Although the gain of the helped might not be so great, the aggregate gain of both combined may be greater”. (2005, p. 634) Também Baudrit (2007, p. 16) reconhece que a escolha dos tutores, bem como a associação dos parceiros, deve ser executada com bastante cuidado, avaliando se tutores e tutorados estão efetivamente a ter ganhos.

Com base na análise dos resultados, destacamos o aluno Alvo que globalmente demonstra uma evolução positiva, pré-teste (média 2,8), pós-teste (média 3,5). Remetendo-nos para a **segunda questão** em análise: *A estratégia de tutoria de pares promove a inclusão?*

Como expomos na revisão da literatura, diferentes autores enfatizam o impacto positivo que a estratégia de TP tem em crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (Fuchs et al, 1997; Walberg e Paik, 2000; Franciscato e Maluf, 2006, Carter e Kennedy, 2006; Fulk & King, 2001; Santos & Mendes, 2008, Baudrit, 2007).

Não podemos deixar de refletir que todos os alunos foram tutores e tutorados e que, no caso do aluno Alvo, este pôde interagir com o par não só nos momentos em que este foi tutorado, mas também naqueles em que foi tutor, o que nos remete para um possível “efeito tutor”, como Baudrit enuncia (2007).

Uma tutoria estruturada (Casanova, 2012, p. 10 e Topping, 2000, p. 7, Topping, 2005, p.634) permite aos alunos organizarem as ideias que vão transmitir, rever conteúdos, identificarem as suas dificuldades e desenvolverem capacidades sociais e de comunicação.

Destacamos o que Casanova expõe acerca da melhoria das interações:

(...) a possibilidade de serem geradas possibilidades de todos os alunos vivenciarem a experiência de serem tutores e em outros momentos serem tutorandos. Esta reciprocidade é geradora de autoestima nos diferentes intervenientes. (2012, p. 8)

De facto a tutoria de pares pode melhorar as interações sociais entre pares, em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem (Fulk & King, 2001, p. 49; Fuchs et al. 1997, p. 180; Showunmi, n.d., p.1 ; Walberg & Paik, 2000, p. 13; Carter, 2006, p. 285 ; Terpstra & Tamura, 2007, p. 406), obtendo efeitos positivos na autoestima e na motivação das diferentes tarefas que os alunos desempenham. Permite também aumentar as atitudes positivas dos pares face à diferença ou às dificuldades de cada colega.

Por fim refletimos acerca dos dados que nos permitem responder à **terceira questão: A estratégia de tutoria de pares é um instrumento exequível em sala de aula?**, analisaremos, para tal, as variáveis que permitiram a aplicação da TP neste estudo. Consideramos que o tópico proposto no projeto – escrita de textos – justifica o tempo despendido em sala de aula, por se tratar de um conteúdo do currículo.

Por outro lado, por vezes existe um sentimento de frustração por parte do professor porque não consegue dedicar o tempo necessário à explicação de determinado conteúdo ou tarefa a um aluno que tenha dificuldades. A resposta, a esta dificuldade, tal como nos diz a literatura (Terpstra & Tamura, 2008; Showunmi, n.d.; The Access Center, 2014; Arnaiz & Isús, n.d.), encontra-se na adoção de metodologias de diferenciação pedagógica, sendo a TP um dos instrumentos possíveis de complemento ao currículo.

Neste estudo, através da TP o professor ficou mais disponível para orientar o grupo e para realizar outras tarefas da sala de aula. (Topping, 2000; Baudrit 2007)

Por outro lado o trabalho de pares fez com que os alunos se sentissem mais confiantes para desenvolver as propostas da sala de aula. Ainda assim, o tutor e o tutorado compreenderam que deviam recorrer ao professor quando não conseguiam responder a algo. Tal como Topping nos indica que os tutores têm de saber quando estão a ajudar e quando não o estão a fazer, sabendo, neste momentos, pedir ajuda ao professor. (2000, p.7)

A preparação dos diferentes materiais e a estruturação da tutoria foi fundamental para que a mesma fosse praticável em contexto de sala de aula, havendo por isso a seguinte ordem de tarefas em cada sessão: planificação de acordo com o objetivos a desenvolver, definição do tempo e fornecimento de material de suporte às sessões. (Topping, 2000; Topping, 2005; Baudrit, 2007; Showunmi, n.d.).

Também as opiniões dos alunos se revelaram positivas no sentido de adotar a TP como uma metodologia de trabalho em sala de aula.

“Aluno 12- Eu acho que nos ajudou bastante, eu não gostava muito de escrever textos e com esta estratégia e a pares é mais divertido e eu comecei a gostar mais de escrever.”

Na avaliação feita pelos alunos, as respostas Sim, afirmativas às perguntas efetuadas, foram claramente superiores às de negação, Não. Concluimos por isso, que a turma avaliou de forma positiva a estratégia de tutoria de pares.

“Aluno 4- Eu acho que esta experiência nos ajudou a melhorar os nossos textos, a nossa escrita, a nossa forma de pensar também, nos limpou mais a mente e também conseguimos perceber que às vezes nem sempre é bom fazermos coisas sozinhos.”

Os estudos e as análises de Franciscato & Maluf (2006), Fuchs et al. (1997) e de Showunmi (n.d.), apontam para um aumento das interações entre pares como consequência positiva de um programa de TP em sala de aula. No presente estudo, houve bastante receptividade da turma à aplicação da estratégia, todos os alunos afirmam ter gostado das diferentes sessões de tutoria.

“Aluno 9- Eu à primeira pensava que não ia gostar dos Tutores`escritores, mas depois fui cada vez gostando mais e achei que foi bom e trabalharmos em pares porque assim ficamos mais próximos dos nossos pares.”

Posto isto, as opiniões dos alunos parecem confirmar as conclusões de alguns autores como Casanova (2012) e Walberg & Paik (2000) que nos indicam que ao ajudar um colega os tutores mobilizam; ferramentas de planificação dos seus conhecimentos, monitorização e organização da informação a transmitir e de, avaliação dos seus saberes e do colega levando-os a: “Pensar sobre o pensar”.

“Aluno 2- Eu antes tinha muitos erros nos testes que fazia, agora ao rever os textos não tenho tantos erros.”

“Aluno 10- Eu acho que nos ajudou a saber como começar o texto na conclusão e nessas coisas todas, porque eu não sabia como começar na introdução.”

Corroboramos da opinião de Ferreira & Santos (1994) Casanova (2012) e The Acess Center (2014), que nos dizem que o trabalho a pares gera um clima de motivação, que segundo Barbeiro e Pereira (2007) facilita o processo de escrita.

Limitações do estudo

Apesar de concluirmos que os objetivos do estudo foram cumpridos ao conseguirmos responder às questões levantadas, verificamos que, principalmente na primeira questão do estudo: *Em contexto de sala de aula, a estratégia de tutoria de pares melhora a escrita de textos narrativos?*, houve limitações e procedimentos que só foram possíveis constatar aquando dos momentos de intervenção.

São eles a diversidade de tarefas que os alunos tinham de executar e acompanhar numa sessão. É certo que estas tarefas fazem parte do processo de escrita, contudo, como estudamos através da revisão da literatura, teria sido importante que os tutores e os tutorados recebessem instruções para desenvolver apenas uma tarefa de construção de textos ao longo das sessões.

Por outro lado, o número de sessões não facilitou a tomada de conclusões mais sustentadas. Por se tratar de uma turma do 4º ano e devido à realização das provas finais de ciclo no final desse ano, a disponibilidade de horários e de sessões facultadas foi reduzida.

Também o tempo de realização de cada sessão esteve condicionado e necessitou de ajustamentos durante o período de intervenção. Este fator foi um forte condicionante para uma melhor execução de algumas tarefas, são elas: a revisão do texto e a cópia final.

A população, por se tratar de uma turma do 4º ano, não é expressiva, não nos permitindo generalizar os resultados obtidos. Contudo, consideramos que o presente estudo serve para alargar os conhecimentos sobre a estratégia prática de tutoria de pares em Portugal, uma vez que existem poucos estudos sobre a mesma.

Estudos Futuros

Para futuros estudos propomos mais investigação interventiva em sala de aula, da estratégia de tutoria de pares, usando procedimentos com base no currículo, no primeiro ciclo, assim como noutros níveis de ensino, com populações significativas, comprovando a eficácia da metodologia.

Propomos ainda a análise de instrumentos de avaliação de correção de textos que sejam menos suscetíveis a situações de imparcialidade dos professores, tornando assim, a avaliação de texto mais rigorosa.

BIBLIOGRAFIA

- Arnaiz, P., Isús S. (n.d.). *La Tutoría, Organización y Tareas*. In http://merced.org.ar/aulavirtual/01-Arnaiz_%20Isus_Clase1.pdf (acedido em julho de 2015).
- Baudrit, A. (2007). *A Tutoria, Riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L., F., Pereira, L., A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carter, E. W., Kennedy, C. H. (2006). Promoting Access to the General Curriculum Using Peer Support Strategies. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*. 31(4), 284-292.
- Casanova, M. P. (2012). *O Papel da Tutoria ao Serviço do Desenvolvimento Curricular*, (no XIX Congresso da AFIRSE), realizada no âmbito da “Revisitar os Estudos Curriculares: Onde estamos e para onde Vamos?”, 2 de fevereiro de 2012, Lisboa.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva*. In <https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-key-principles-PT.pdf> (acedido em agosto de 2015).
- Ferreira, M. S. (2007) *Educação Especial Educação regular, uma história de separação*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, M. S., Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar. Ensinar a aprender*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- Franciscato, I., Maluf, M. R. (2006). Efeitos de Duas Modalidades Tutoriais para a Criança Tutora e Tarefas Espaciais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 19(2), 206-216.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simons, D.C. (1997). Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. *American Educational Research Journal*. 34 (1),174-206.
- Fulk, B. M., King, K. (2001). Classwide Peer Tutoring at Work. *Teaching Exceptional Children*. 34 (2), p. 49-53.

- Santos, T., Mendes, E. (2008). O efeito da tutoria de colegas sobre o desempenho de alunos com deficiência em classes inclusivas. *Educação Especial*. 32, p. 211-224.
- Santos, M. F. S. (2013). O impacto a tutoria de pares na fluência oral de alunos do 3.º e 4º anos, com e sem Necessidades Adicionais de Suporte. (Tese de Mestrado em Educação Especial- Multideficiência e Problemas de Cognição, não publicada). ESE Politécnico do Porto, Portugal.
- Monteiro, V. (1998) Programa tutorial em crianças do 4 º ano de escolaridade: Benefícios cognitivos. *Análise Psicológica*. 2 (16), p. 277-283.
- Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Showunmi, B. (n.d.) Case study 2. An Evidence – Based Praticice Review Report. What is the effectiveness of peer-tutoring programs on improving the classroom, social and effective behaviours of pupils with social, emocional and behavioural difficulties?. P. 3-25.
- Simões, F., Rodrigues, L., Esgalhado, G., & Guimarães C. (2008). Desenvolvimento do auto-conceito pela tutoria pedagógica por crianças do primeiro ciclo. *Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. 12, (2), p. 327-336.
- Terpstra, J., Tamura R. (2008). Effective Social Interaction Strategies for Inclusive Settings. *Early Childhood Education Journal*. 35, 405-411. USA.
- Topping, k. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*. 25, 6, p. 631-645.
- Topping, K. (2000). Tutoria. Obtido em outubro de 2014, de International Bureau of Education: <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05pt.pdf>.
- The Acess Center (2014). *Using Peer Tutoring to Facilitate Access*. In <http://www.readingrockets.org/article/using-peer-tutoring-facilitate-access> (acedido em agosto de 2015).
- The Iris Center (2015) Vanderbilt University. In <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/iris-resource-locator/#content> (acedido em outubro de 2014).
- Walberg, H. J., Paik S. (2000). *Práticas Educativas Eficazes*. Unesco: Séries de Práticas Educativas, 3.

DECRETOS E DESPACHO NORMATIVO

Decreto Lei nº 75/2008, de 22 de abril de 2008. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Lisboa.

Decreto Lei nº 3 /2008, de 7 de janeiro de 2008. Diário da República, Ministério da Educação. Lisboa.

Instituto de Avaliação Educativa, I.P. (2014). Prova Final de Português – Critérios de Classificação. Ministério da Educação.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. Ministério da Educação.

ANEXOS

ANEXO I | Autorização parental para uso de dados

Exmo. Encarregado de Educação

No âmbito do mestrado que frequento, na Escola Superior de Educação do Porto, estou a desenvolver um projeto de investigação relacionado com a estratégia de Tutoria de Pares na sala de aula. Por este motivo, solicitei a colaboração da Coordenação e da Professora Liliana Ribeiro, para a recolha de produções escritas dos alunos, aquando da aplicação desta estratégia, como ferramenta de aprendizagem na construção de textos.

Venho por este meio solicitar a autorização da participação do seu educando neste estudo. O material escrito será recolhido três a quatro vezes nos meses de fevereiro e março, em grande grupo através da implementação de sessões de Tutoria de Pares e da explicitação das tarefas de cada sessão, com duração de aproximadamente 20 minutos. É importante realçar que os dados serão utilizados na minha dissertação de mestrado e serão manuseados de forma anónima e confidencial e apenas discutidos com a minha orientadora Prof. Doutora Joana Cadima.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada. Agradecia ainda que preenchesse e devolvesse o cupão abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Caso seja necessário poderá contactar-me através do e-mail raquelsousabarbosa@gmail.com.

Porto, 23 de Dezembro de 2014,

(Filipa Raquel Sousa Barbosa)

 _____

Eu _____, encarregado de educação do aluno

autorizo ☐ não autorizo ☐ a participação do meu filho neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Data ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Este carnaval vou mascarar-me de:

Organiza o teu texto antes de o escreveres:

Vou mascarar-me de:

Essa fantasia tem...

Cores:

Adereços especiais:

A personagem da minha fantasia é um herói/heroína?

Trata os outros com

Por isso, é uma pessoa
muito

Com este fato tenho o poder de:

Quando o usar vou sentir-me: _____

- ★ Porque escolheste essa máscara?
- ★ Então podes dizer que te sentes satisfeito com a tua escolha?
- ★ Costumas usar essas cores?
- ★ Há alguma cor ou adereço que gostavas de acrescentar?

- ★ Consegues contar-me mais sobre ela?
- ★ Lembraste de algo que ela faz e que também gostavas de conseguir fazer?

- ★ Esse poder é útil na tua opinião?
- ★ O que farias com esse poder?

- ★ Consegues explicar e dar exemplos desse sentimento?

ANEXO III | Planos de textos narrativos

SESSÃO 1 | PLANIFICAÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS

TAREFA ALUNO TUTORADO	TAREFA DO TUTOR	TEMPO	MATERIAIS
 A partir da capa do livro: “A maior flor do mundo” o aluno pensa numa ideia e verbaliza o que pretende desenvolver na história.	• Ouve e orienta as ideias do colega; • Diz frases de incentivo, elogio; • É capaz de dizer: “não sei, temos de perguntar à professora”; • Explícita e ativa os conhecimentos prévios a partir da imagem através de algumas questões como: - O que sabemos acerca de José Saramago? - O que podemos fazer com uma fita métrica? - Há alguma coisa na capa que te faça lembrar alguma história ou situação da tua vida? Conta-a.	5 minutos	- Registo da Chuva de ideias. (Anexo VI)
Faz um plano da história, usando a estratégia de planeamento da história, POE.	• Plano do Tutor: orienta a construção do POE utilizando um guião com perguntas para que o aluno tutorado desenvolva o seu texto ao máximo; (anexo VII) • Verifica se o aluno tutorado respondeu corretamente às questões feitas no POE; • Verifica se o colega tem as ideias na melhor ordem.	5 minutos	- POE (anexo VIII): Pensa numa ideia para a tua história; Organiza a história usando: • Quem? • Onde? • O que fazem as personagens? • O que acontece/qual é o problema? • Solução? Escreve a história.
Escreve a história (rascunho).	• Observa, dita e orienta.	10 minutos	- Folha

Lê a história depois do tutor, respeitando a pontuação e com a expressividade necessária.	Lê a história em voz alta, respeitando a pontuação e com expressividade.	5 minutos	- Texto/ história
Revê se a tarefa foi executada com correção ortográfica, sem repetição de palavras, usando a pontuação correta, ...	- Orienta o colega na revisão do trabalho feito; - Questiona o colega verificando se cumpriu a atividade com sucesso.	5- 10 minutos	- Folha de revisão do texto (anexo IX)

SESSÃO 2 | PLANIFICAÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS

TAREFA ALUNO TUTORADO	TAREFA DO TUTOR	TEMPO	MATERIAIS
Vê e ouve a história: <i>O Mundo num segundo</i>	Vê e ouve a história: <i>O Mundo num segundo</i>	3 minutos	Filme/ história: <i>O Mundo num Segundo</i> https://www.youtube.com/watch?v=2XD9uUP3P-0
Pensa e conta como seria um Mundo Perfeito.	Conversa com o colega na resposta oral às questões: -Achas o nosso mundo perfeito? -Como seria para ti um mundo perfeito?	5 minutos	
Preenche o mapa de ideias acerca de como seria o seu Mundo Perfeito. (anexo X)	- Ouve e orienta as ideias do colega; - Plano do Tutor: faz questões para um melhor preenchimento do mapa de ideias: (anexo XI) - Diz frases de incentivo, elogio; - É capaz de dizer: “não sei, temos de perguntar à professora”;	10 minutos	Mapa de ideias; Plano do Tutor.

Escreve o texto.	• Observa, dita e orienta.	10-15 minutos	Folha de registo
Lê a história com o tutor, respeitando a pontuação e com a expressividade necessária.	• Lê a história em voz alta, respeitando a pontuação e expressividade.	2 minutos	- Texto/ história
Faz a revisão do texto com o Tutor.	• Orienta o colega na revisão do trabalho feito; • Questiona o colega verificando se cumpriu a atividade com sucesso. (anexo XII)	10 minutos	Folha de revisão do texto (anexo XII)

SESSÃO 3 E 4 | PLANIFICAÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS

Devido à falta de tempo para terminar a sessão 3 continuou na sessão seguinte, 4.

TAREFA ALUNO TUTORADO	TAREFA DO TUTOR	TEMPO	MATERIAIS
Retira com o tutor os cartões que vão orientar a criação da história.	Retira com o aluno tutorado os cartões que vão orientar a criação da história.	3 minutos	-Copos e cartões divididos por: • Quem? • Onde? • Quando? • O que fazem? (anexo XIII)
Organiza os cartões e pensa na conclusão para a história.	Organiza os cartões com o par e orienta o pensamento para a criação da solução/conclusão da história.	5 minutos	-Cartões; -POE.
Preenche o POE , organiza a história segundo a sequência: início, desenvolvimento e conclusão; (anexo XIV)	• Ouve e orienta as ideias do colega; • Plano do Tutor: faz questões para um melhor preenchimento do POE (anexo XV) • Diz frases de incentivo, elogio;	10 minutos	- POE; - Plano do Tutor.

	• É capaz de dizer: “não sei, temos de perguntar à professora”.		
Escreve o texto.	• Observa, dita e orienta.	10-15 minutos	- Folha de registo
Lê a história com o tutor, respeitando a pontuação e com a expressividade necessária.	• Lê a história em voz alta, respeitando a pontuação e expressividade.	2 minutos	- Texto/ história
Faz a revisão do texto com o Tutor.	• Orienta o colega na revisão do trabalho feito; • Questiona o colega verificando se cumpriu a atividade com sucesso. (anexo XV)	10 minutos	- Folha de revisão do texto (anexo XVI)

SESSÃO 5 | PLANIFICAÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS

TAREFA ALUNO TUTORADO	TAREFA DO TUTOR	TEMPO	MATERIAIS
<u>Chuva de ideias</u> (anexo XVII): Observa as imagens apresentadas e procura criar uma sequência lógica de uma narrativa.	<u>Chuva de ideias</u> : Observa as imagens apresentadas e procura orientar a criação de uma sequência lógica para uma narrativa que o aluno escritor está a desenvolver.	5 minutos	- Power point (imagens); - Imagens papel por par.
Preenche o POE (anexo XVIII), organiza a história segundo a sequência de imagens e seguindo os tópicos: introdução, desenvolvimento e conclusão ;	• Ouve e orienta as ideias do colega; • Plano do Tutor: faz questões para um melhor preenchimento do POE (anexo XIX) • Diz frases de incentivo, elogio; É capaz de dizer: “não sei, temos de perguntar à professora”.	10 minutos	- POE; - Plano do Tutor.

Escreve o texto.	• Observa, dita e orienta.	10-15 minutos	-Folha de registo
Lê a história com o tutor, respeitando a pontuação e com a expressividade necessária.	• Lê a história em voz alta, respeitando a pontuação e expressividade.	5 minutos	- Texto/ história
Faz a revisão do texto com o Tutor.	• Orienta o colega na revisão do trabalho feito; • Questiona o colega verificando se cumpriu a atividade com sucesso. (anexo XX)	10 minutos	Folha de revisão do texto (anexo XX)
Copia a versão final da história.	• Copia a versão final da história.	5 minutos	Folha pautada
Ouve a história “Zé Pimpão, o acelera” de onde foram retiradas as imagens e compara com a história que criou.	• Ouve a história “ Zé Pimpão, o acelera” de onde foram retiradas as imagens e compara com a história que criou com o escritor.	5 minutos	- Audição da história no youtube: “ Zé Pimpão, o acelera”; - Livro: “ Zé Pimpão, o acelera”.

SESSÃO 6 | PLANIFICAÇÃO DOS TEXTOS NARRATIVOS

TAREFA ALUNO TUTORADO	TAREFA DO TUTOR	TEMPO	MATERIAIS
<u>Chuva de ideias</u> Lê a frase: “Imagina que um dia encontras um extraterrestre...” e observa as imagens de <i>estrambólicos</i> .	<u>Chuva de ideias</u> Lê a frase: “Imagina que um dia encontras um extraterrestre...”, observa as imagens de <i>estrambólicos</i> , questiona o escritor sobre o que faria se encontrasse um extraterrestre.	5 minutos	- Power point
Preenche o POE (anexo XXI), organiza a descrição do extraterrestre; Responde às	• Ouve e orienta as ideias do colega; • Plano do Tutor: faz questões para um melhor preenchimento do POE (anexo XXII)	10 minutos	- POE; - Plano do Tutor.

questões: • Como se chama? • Como é? • É um herói ou heroína? • (...)	• Diz frases de incentivo, elogio; É capaz de dizer: “não sei, temos de perguntar à professora”.		
Escreve o texto.	• Observa, dita e orienta.	10-15 minutos	-Folha de registo
Lê a história com o tutor, respeitando a pontuação e com a expressividade necessária.	• Lê a história em voz alta, respeitando a pontuação e expressividade.	5 minutos	- Texto/ história
Faz a revisão do texto com o Tutor.	• Orienta o colega na revisão do trabalho feito; • Questiona o colega verificando se cumpriu a atividade com sucesso. (anexo XXIII)	10 minutos	Folha de revisão do texto (anexo XXIII)
Copia a versão final da história.	• Copia a versão final da história.	5 minutos	Folha pautada

Ver em formato digital: Anexo IV – Power Point de apoio às sessões

(Frases de incentivo, plano de acompanhamento no momento de construção dos textos: *Manual do tutor*)

Sê um bom TUTOR...

Mau tutor...	Bom tutor...
...sabe tudo.	...admite os erros.
...diz às pessoas o que fazer.	...mostra como fazer as coisas.
... critica.	... chama a atenção.
...fala rápido e dá ordens.	... fala calmamente e dá orientações.
...diz que está errado e corrige ele.	... sugere outras formas de chegar à resposta.

Quando precisas de ajuda!

1. Pede ajuda.
2. Continua a fazer perguntas até perceberes.

Sê um bom TUTOR



E quando **Ajudas!**

1. Presta atenção ao teu companheiro.
2. Se pensas que o teu companheiro precisa de ajuda, oferece ajuda.
3. Não digas apenas a resposta. Explica como o teu companheiro consegue chegar à resposta.
4. Se uma explicação não resultar, experimenta outra.
5. Se não conseguires explicar, pede ajuda à professora.
6. Pede ao teu companheiro para explicar novamente para perceberes se ele compreendeu.
7. Pergunta ao teu colega se ainda tem dúvidas.

Elogios e Incentivos



★ Continua concentrado.



★ Bom trabalho, continua.

★ Parabéns.



★ Presta atenção, verifica se respondeste bem.



★ Usa outra estratégia.



Compromisso do Grupo

PAR	ACEITO	NÃO ACEITO

 SESSÃO	 TEMPO	DIA / MÊS
SESSÃO N.º 1	20 MIN.	2 DE MARÇO
SESSÃO N.º 2	20 MIN.	9 DE MARÇO
SESSÃO N.º 3	20 MIN.	16 DE MARÇO
SESSÃO N.º 4	20 MIN.	7 DE ABRIL
SESSÃO N.º 5	20 MIN.	13 DE ABRIL
SESSÃO N.º 6	20 MIN.	20 DE ABRIL

Chuva de ideias



VEJO

LEMBRA-ME

The diagram illustrates a brainstorming process. At the top, a cloud contains the text 'Chuva de ideias' and an image of the book cover for 'a maior flor do mundo' by José Saramago. A dashed arrow points from the cloud to a box divided into two sections: 'VEJO' (What I see) and 'LEMBRA-ME' (What I remember). A solid arrow points from the 'VEJO' section to the 'LEMBRA-ME' section, indicating a flow of information from observation to memory.

Quando ajudas na construção de textos pergunta...



INTRODUÇÃO

- ★ O que é que tu pensas?
- ★ Porque pensas isso?
- ★ Quem entra na tua história?
- ★ Onde se passa a ação? Em que local?
- ★ Quando se passa a ação? Em que mês, ano, estação do ano?

DESENVOLVIMENTO

- ★ O que acontece à tua personagem ou personagens?
- ★ Consegues contar-me mais?

CONCLUSÃO

- ★ Como resolves o problema?
- ★ Como terminam as tuas personagens?

Título:	
Onde?	Quem?
O que fazem as personagens?	
O que acontece?/ Qual é o problema?	Solução?

Data: __/__/__



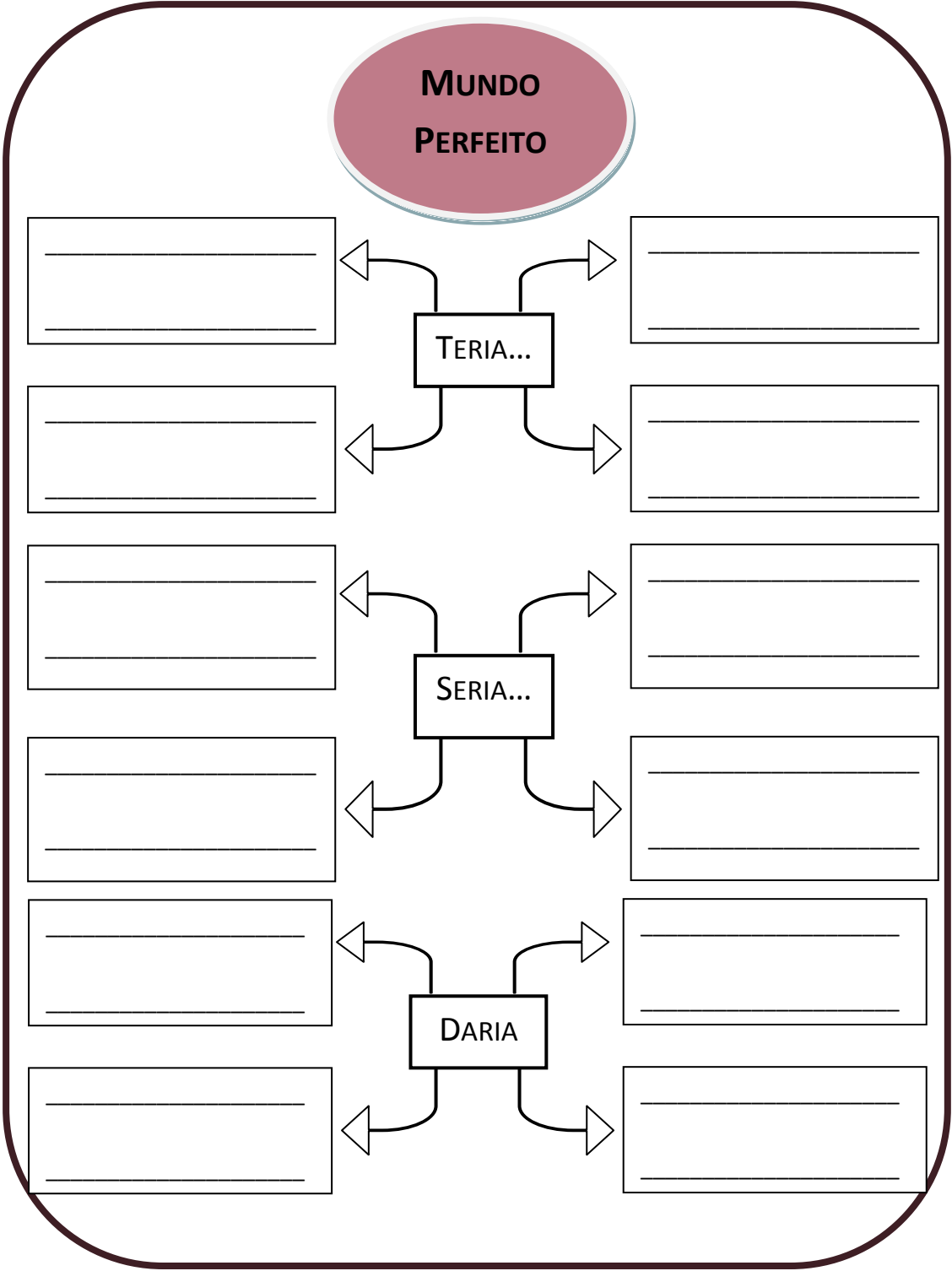
CHECK LIST DA ESCRITA

Escritor: _____ Tutor: _____

Título do texto: _____

Características do texto final	Sim	Não
As ideias aparecem ordenadamente.		
No texto conseguimos encontrar as respostas às perguntas: Quem?, Onde?, ...		
O autor usa diferentes palavras no início de cada parágrafo.		
Há pouca repetição de palavras.		
Usa a pontuação correta no final de cada frase.		
O texto tem pelo menos três parágrafos que se relacionam com o início, o desenvolvimento e a conclusão do texto.		
Sugestões do tutor:		

Imagina que és o narrador de uma história onde contas como seria um **MUNDO PERFEITO**.



QUANDO AJUDAS NA CONSTRUÇÃO DE TEXTOS PERGUNTA...

TERIA...

- ★ Quem iria habitar no teu mundo?
- ★ Pessoas? Animais? Personagens fantásticas?
- ★ Teria construções?

SERIA...

- ★ De que cor seria o teu mundo?
- ★ Seria grande ou pequeno?
- ★ Como se viveria nesse mundo? Bem, mal, de forma agradável, com muita poluição, cheio de doces, gargalhadas, ...



DARIA...

- ★ Pensa no que escreveste em cima, o que poderia dar o teu mundo?
- ★ - histórias;
- ★ - vida saudável;
- ★ - sonhos;
- ★ - aventuras sem fim;
- ★ - objetos incríveis;
- ★ ...

CHECK LIST DA ESCRITA

Data: __/__/__

Escritor: _____ Tutor: _____

Título do texto: _____

Características do texto final	Sim	Não
Deu um nome ao <i>MundoPerfeito</i> .		
Fez uma apresentação geral do <i>Mundo Perfeito</i> .		
As ideias aparecem ordenadamente.		
No texto conseguimos encontrar a descrição das questões: teria, seria, daria?		
O escritor usa diferentes palavras no início de cada parágrafo.		
Há pouca repetição de palavras.		
Usa a pontuação correta no final de cada frase.		
A caligrafia possibilita a leitura do texto por outras pessoas?		
Deixou espaço para indicar os parágrafos?		
Teve em conta a ortografia correta das palavras?		
Sugestões do tutor:		

QUEM?	QUEM? (SECUNDÁRIO)	ONDE?	QUANDO?	O QUÊ?
fada e a bruxa	extraterrestre	campo	madrugada	Descobriu um novo planeta.
cão e gato	formiga	circo	manhã	Descobriram uma poção para a felicidade.
astronauta	pássaro	restaurante	anoitecer	Descobriram que a amizade é muito importante.
poetisa	pulga	planeta	tarde	Descobriu que devemos ser felizes.
formiga	árvore	Lua	dia	Perdeu os óculos.
caneta	robô	casa	inverno	Caiu e magoou-se.
		escritório	primavera	Sofreu um assalto.
		Terra	início da tarde	Houve um incêndio.
		cidade		Houve uma inundação.
		floresta		Perdeu-se.

Título:

Quem?	Característica:	Onde?	Característica:
Quem? (secundária)	Característica:	Quando?	Característica:

O que fazem as personagens?

O que acontece? | Qual é o problema?

Solução?

INTRODUÇÃO	★ Quem entra na tua história? ★ O que é que tu pensas sobre as tuas personagens? ★ Porque pensas isso? ★ Onde se passa a ação? Em que local?
DESENVOLVIMENTO	★ O que estão a fazer as personagens? ★ O que acontece à tua personagem ou personagens? ★ Consegues contar-me mais?
CONCLUSÃO	★ Como resolves o problema? ★ Como terminam as tuas personagens? ★ Elas sentem-se felizes? ★ Consegues escrever uma moral/ uma lição para esta história?

★ CARACTERÍSTICAS PERSONAGENS	★ CARACTERÍSTICAS ESPAÇO (ONDE?)	★ CARACTERÍSTICAS TEMPO DA AÇÃO (QUANDO?)
-divertido(a) -tímido(a) -solitário(a) -corajoso(a) -lutador(a) -distráido(a) -engraçado(a) -preocupado(a) -alto(a) -bondoso(a) -frágil(a) -medroso(a) -forte(a) (...)	-acolhedor(a) -estranho(a) -ruidoso(a) -deserto(a) -agitado(a) -tranquilo(a) - (...)	- quente - ventoso(a) - frio(a) - chuvoso(a) - luminoso(a) - cinzento(a) -(...)

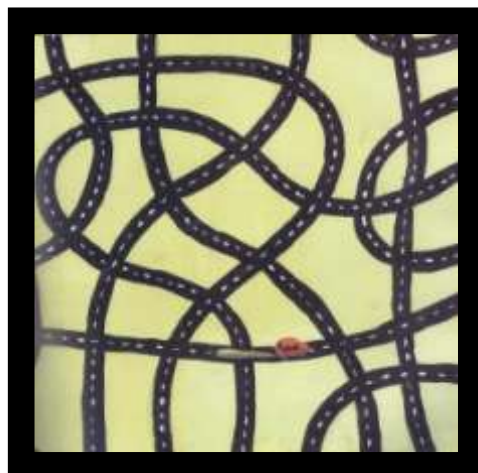
CHECK LIST DA ESCRITA

Data: __/__/__

Escritor: _____ Tutor: _____

Título do texto: _____

Características do texto final	Sim	Não
Define as personagens e apresenta as suas características?		
Enquadra a ação no tempo e no espaço?		
Apresenta o problema que desencadeou a ação?		
O problema é resolvido no final da história?		
O escritor usa diferentes palavras no início de cada parágrafo?		
Há pouca repetição de palavras?		
Usa a pontuação correta no final de cada frase?		
O texto tem pelo menos três parágrafos que se relacionam com o início, o desenvolvimento e a conclusão do texto?		
A caligrafia possibilita a leitura do texto por outras pessoas?		
Deixa espaço para indicar os parágrafos?		
Tem em conta a ortografia correta das palavras?		
Sugestões do tutor:		



Título:

Quem?	Característica:	Onde?	Característica:
		Quando?	Característica:

INTRODUÇÃO | O que faz a personagem?

DESENVOLVIMENTO | Qual é o problema? O que acontece?

CONCLUSÃO | Solução?

INTRODUÇÃO 	★ Quem entra na tua história? ★ O que está a fazer a personagem? ★ Onde se passa a ação? Em que local? ★ Consegues descrever mais algum detalhe desse local ou da personagem?
DESENVOLVIMENTO	★ O que acontece à tua personagem ou personagens? ★ Consegues contar-me mais?
CONCLUSÃO	★ Como resolves o problema? ★ Como terminam as tuas personagens? ★ Elas sentem-se felizes? ★ Consegues escrever uma moral/uma lição para esta história?

CHECK LIST DA ESCRITA

Data: __/__/__

Escritor: _____ Tutor: _____

Título do texto: _____

Características do texto final	Sim	Não
A sequência da história está de acordo com a sequência de imagens escolhida?		
Define as personagens e apresenta as suas características?		
Enquadra a ação no tempo e no espaço?		
Apresenta o problema que desencadeou a ação?		
O problema é resolvido no final da história?		
O escritor usa diferentes palavras no início de cada parágrafo?		
Há pouca repetição de palavras?		
Usa a pontuação correta no final de cada frase?		
O texto tem pelo menos três parágrafos que se relacionam com a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto?		
A caligrafia possibilita a leitura do texto por outras pessoas?		
Deixa espaço para indicar os parágrafos?		
Tem em conta a ortografia correta das palavras?		
Sugestões do tutor:		

IMAGINA QUE UM DIA ENCONTRAS UM EXTRATERRESTRE...

O extraterrestre chama-se: _____

COMO É ... _____

Cor: _____

Tamanho: _____

Outras características físicas:

Usa algum adereço/
símbolo especial:

ESTE EXTRATERRESTRE É UM HERÓI /HEROÍNA? _____

Como trata os outros:

TEM O PODER DE: _____

GOSTAVAS DE SER COMO ELE: _____

PORQUÊ?

QUANDO AJUDAS NA CONSTRUÇÃO DO POE, PERGUNTA:

COMO É...

- ★ Porque escolheste esse nome? Lembra-te algo?
- ★ Essa cor, tamanho, ..., estão relacionadas com o nome?
- ★ Esse adereço/ símbolo são úteis?
- ★ Consegues contar-me mais sobre o extraterrestre?

**COMO TRATA OS OUTROS... (VER MANUAL DO TUTOR
CARACTERÍSTICAS)**

- ★ Que características psicológicas tem: é amigo e corajoso ou é cruel e covarde?
- ★ Isso faz dele um herói/ heroína?

TEM O PODER DE...

- ★ Lembraste de algo que ele faz e que também gostavas de conseguir fazer?
- ★ Esse poder é útil na tua opinião?
- ★ Para quem é útil?
- ★ O que farias com esse poder?



CHECK LIST DA ESCRITA

Data: __/__/__

Escritor: _____ Tutor: _____

Características do texto final	Sim	Não
A sequência do texto está de acordo com a sequência do plano.		
Deu um nome ao Extraterrestre.		
Fez uma apresentação física do extraterrestre: cor, tamanho, adereços, outros.		
Descreveu se o extraterrestre é um herói ou uma heroína e deu exemplos.		
O poder apresentado está relacionado com a descrição anterior do extraterrestre?		
O escritor usa diferentes palavras no início de cada parágrafo.		
Há pouca repetição de palavras.		
Usa a pontuação correta no final de cada frase.		
A caligrafia possibilita a leitura do texto por outras pessoas?		
Deixou espaço para indicar os parágrafos?		
Teve em conta a ortografia correta das palavras?		
Sugestões do tutor:		

ANEXO VI | GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Modelo Grelha de Correção de textos (consultar as restantes em PDF, formato digital)

Pontuação Parâmetros		DESCRIPTORIOS DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
		5	4 ¹	3	2 ²	1
Tema e Tipologia	A	Cumprir integralmente a instrução no que diz respeito ao tema – (...) - tratando-o sem desvios. E Escrever um texto com: • introdução, desenvolvimento e conclusão adequados; • sequências narrativas, sequências descritivas e sequências de opinião (expõe uma opinião ou justificação de alguma situação); • criatividade na exploração das temáticas.	NÍVEL	Cumprir parcialmente a instrução no que diz respeito ao tema. E Escrever um texto com lacunas relativamente às partes que o constituem (introdução, desenvolvimento e conclusão). Produz um texto com marcas narrativas.	NÍVEL	Cumprir a instrução de forma vaga, no que diz respeito ao tema e à tipologia. OU Cumprir apenas uma das instruções (tema ou tipologia).
	B	Redige um texto que respeita plenamente os tópicos dados/plano de texto: Responde às questões: Quem? Onde? Quando? O que fazem as personagens? O que aconteceu? Solução? • com informação pertinente; • com progressão temática evidente.		Redige um texto que respeita globalmente os tópicos dados, embora com desvios e com alguma ambiguidade. Não consegue manter de modo consistente a coerência do enunciado, mas as lacunas ou insuficiências não afetam gravemente a lógica e a compreensão do texto.		Redige um texto que desrespeita quase totalmente os tópicos dados. Produz um discurso inconsistente, transmitindo informação ambígua ou confusa.

Estrutura e Coesão (entre frases)	C	Redige um texto com estrutura bem definida e segmenta as unidades de discurso de acordo com essa estrutura, por exemplo, através de parágrafos e de conectores. Usa mecanismos elementares de coesão textual: • coesão interfrásica- por exemplo, coordenações com “e” e “mas” e subordinações com “porque”; • coesão temporal – por exemplo, adequações de tempos verbais e expressões adverbiais de tempo; • cadeias de referência – por exemplo, pronominalizações (substituição de um nome por um pronome pessoal, ...). Utiliza a pontuação de modo sistemático, pertinente e intencional.	Redige um texto estruturado de forma satisfatória, ainda que com algum desequilíbrio e descontinuidade. Manifesta um domínio razoável de mecanismos elementares de coesão textual: • coesão interfrásica - apresenta, predomínio de sobreposições de sequências frásicas e repetição de conexões; • coesão temporal- apresenta, algumas inconsistências na seleção de tempos e modos verbais; • cadeias de referência – apresenta, algumas repetições e descontinuidades. Utiliza os sinais de pontuação sem seguir sistematicamente as regras, embora tal não afete a inteligibilidade do texto.	Redige um texto sem estruturação aparente. Organiza o texto de modo muito elementar ou indiscernível, com repetições e lacunas geradoras de rupturas e coesão. Utiliza os sinais de pontuação de modo aleatório, com infrações das regras elementares, ou não os utiliza.
-----------------------------------	---	--	--	--

Pontuação		DESCRIPTORIOS DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO				
Parâmetros		5	4 ¹	3	2 ²	1
Morfologia e Sintaxe (na frase)	D	Usa com segurança diferentes estruturas sintáticas, construindo corretamente a maioria das frases. Manifesta domínio de processos de conexão intrafrásica. Por exemplo, utiliza regras de concordância (determinante/adjetivo – nome; sujeito – verbo), o sistema pronominal e a flexão verbal.	NÍVEL INTERMEDIÁRIO	Manifesta um domínio aceitável de estruturas sintáticas comuns, apresentando alguns erros, sem implicações para a inteligibilidade do texto. Manifesta um domínio aceitável de processos de conexão intrafrásica, apresentando alguns erros, sem implicações para a inteligibilidade do texto.	NÍVEL INTERMEDIÁRIO	Manifesta um controle muito limitado de estruturas sintáticas e de processos de conexão intrafrásica, recorrendo a formas gramaticais simples, mascaradas por repetições e erros que prejudicam a inteligibilidade do texto.
		Utiliza vocabulário adequado e diversificado, manifestando conhecer as áreas lexicais.		Utiliza vocabulário ajustado ao tema, mas pouco variado, eventualmente com confusões pontuais e com interferência de outras línguas, o que, no entanto, não perturba a comunicação.		Utiliza vocabulário muito elementar e restrito, com elevado grau de redundância, de interferência de outras línguas e, por vezes, com grave inadequação.
		Não dá erros ortográficos ou apenas de forma esporádica e em palavras pouco frequentes. (1 erro em 50 palavras)		Dá alguns erros ortográficos, mas não de modo sistemático. (4 erros em 50 palavras)		Dá um número significativo de erros ortográficos. (7 ou mais erros em 50 palavras)
Ortografia	F ³					

Nota 1- Se não cumprir um dos tópicos do nível 5.

Nota 2- Se não cumprir um dos tópicos do nível 3.

Nota 3- Os erros de ortografia incluem os erros de acentuação e de translineação, assim como o uso indevido de letra minúscula ou de letra maiúscula inicial. Para estes erros são contabilizadas duas faltas como um erro;

Para efeitos de contagem de todos os erros ortográficos, só será contabilizado uma vez o mesmo erro numa palavra repetida.

ANEXO VII |

1. AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Avaliação	Sim	Não	Talvez Nem Sempre
Sabes o que é um tutor?			
O teu par ajudou-te a escrever melhor: deu-te ideias, orientou a tua escrita, entre outros?			
Discutias com o teu par o que ias escrever?			
O plano de texto ajudou-te a organizar a tua história?			
A revisão do texto foi importante para melhorares os textos?			
Depois de fazeres a revisão do texto melhoraste o texto?			
Os materiais estavam bem preparados?			
O tempo das sessões foi o suficiente?			
Gostaste de ser tutor?			
Gostaste de ser escritor?			
Usarias esta estratégia de pares para escrever textos?			
Já usaste o <i>Manual do Tutor</i> na escrita de textos fora das sessões de tutoria»			
Sentiste que foi mais fácil escrever textos com esta estratégia?			

ANEXO VII |**2. AVALIAÇÃO DA PROFESSORA**

Avaliação	Sim	Não	Talvez Nem Sempre
A estratégia de tutoria de pares motivou os alunos para atividades de escrita?			
Permitiu que os alunos discutissem sobre os diferentes momentos de construção de uma narrativa: quem?, onde?, o que acontece? ... e encontrassem soluções para as histórias?			
Os pares ajudaram a escrever melhor o aluno tutor: deram ideias, orientaram a escrita, ...			
Os momentos da tutoria: chuva de ideias, planificação do texto, escrita do texto, revisão do texto, estavam bem organizados?			
Os momentos da tutoria: chuva de ideias, planificação do texto, escrita do texto, revisão do texto, são importantes para a escrita?			
Os materiais estavam bem preparados?			
O tempo das sessões foi o suficiente?			
Usaria esta estratégia de pares para escrever textos na sala de aula?.			
Já usou a estratégia?			

NM