

## UTILIZAR PEDAGOGICAMENTE AS DIFERENÇAS ENTRE ALUNOS: uma prática de tutoria entre iguais

David Duran<sup>1</sup>

O artigo se propõe a colocar ao alcance do professorado um método instrutivo – a tutoria entre iguais – pouco conhecido entre nós, na Espanha, mas amplamente usado nos contextos educativos anglo-saxões sob o nome de *peer tutoring*. A *tutoria entre iguais* é um método de aprendizagem cooperativa, pelo qual um aluno (o aluno tutor) aprende ensinando ao seu companheiro (o aluno tutorado), que, por sua vez, aprende com a ajuda personalizada e permanente recebida. É um método, pois, que tira proveito pedagógico das diferenças entre alunos e permite ver a diversidade não só como um problema mas também como um recurso. Neste artigo, após apresentar a mobilização da capacidade mediadora do alunado como um recurso efetivo para a escola inclusiva, descreve-se uma experiência de tutoria entre iguais no ensino secundário obrigatório<sup>2</sup> e, finalmente, comentam-se alguns possíveis inconvenientes e a forma de minimizá-los.

---

<sup>1</sup> David Duran Gisbert é do Departamento de Psicologia da Educação da Universidad Autònoma de Barcelona e coordenador do Grupo de Investigação sobre Aprendizagem entre Iguais do ICE da UAB [david.duran@uab.es](mailto:david.duran@uab.es). Este artigo foi traduzido e adaptado pelo autor de Duran, D. (2004): "Una experiència de tutoria entre iguals a Secundària, com a mètode instructiu per a la diversitat", *Suports*, 8, (2), 121-131. Para o português, este artigo foi traduzido por Manuel Aqúize Estrada e revisado por Andréa Rosana Fetzner.

<sup>2</sup> O ensino secundário obrigatório na Espanha atende a alunos entre 12 e 16 anos (nota da revisora).

## 1. “Como posso dar aula em uma classe com níveis de conhecimento tão diferentes entre os alunos?”

Este comentário, que ouvimos com frequência dos professores, denota uma concepção de ensinar e aprender na qual o papel do mediador – o intermediário entre a atividade do aluno e o novo conhecimento – está monopolizado pelo professor. Entendido assim, o professor se encontra “sozinho diante do perigo”, sozinho diante de todo um grupo de alunos, logicamente, diversos. Diversos em tudo e, também, no nível de competências ou conhecimento. Para equilibrar um pouco o “combate”, o professor imagina-se que está diante de um único aluno “médio”, ao qual ensinará em uma espécie de relação platônica um a um. Fará diálogos (que acabarão sendo monólogos ou exposições, porque os alunos, como são muitos, não têm grandes possibilidades de se expressar) e proporá atividades para seu “aluno imaginário” (para resolver individualmente), porém a realidade – a diversidade do alunado – certamente impor-se-á e o professor fracassará em sua tentativa de simplificar aquilo que é complexo e, seguramente, potencialmente riquíssimo.

O professor, ao se reservar o monopólio do papel de mediador e ao se colocar isoladamente a ajudar a ensinar a todos e a cada um de seus alunos, verifica que não “atinge” todos eles e se vê pressionado por não poder atendê-los individualmente, observá-los e avaliá-los.

Diante dessa realidade de fracasso da concepção tradicional do ensino da aprendizagem, encontraremos – perdão pela simplificação – duas grandes tendências. Por um lado, o professorado que resistirá a modificar suas concepções e, assim, seguirá buscando uma falsa saída. Com isso, ele passará a ver a diversidade do alunado como um problema, e a solução para a “homogeneização da aula” será “eliminando” de seu grupo os considerados “diferentes” (os alunos com necessidades

especiais, com mais dificuldades, os de outro itinerário...), sem entender que sempre terá uma turma diversa, porque felizmente as pessoas são diferentes.

Outros professores, entretanto, aceitarão a diversidade como algo não só natural mas também saudável. Reconhecer a diversidade do alunado e optar por um ensino inclusivo requer dispor de instrumentos variados que facilitem a atenção à diversidade de necessidades do alunado. À diversidade do alunado, ter-se-á de responder com diversidade de metodologias, prestando especial atenção àquelas que têm sido desenvolvidas especificamente para as aulas heterogêneas. É preciso que os professores aprendam a fazer uso destes mecanismos que permitirão que todos os alunos da aula, independentemente das características que apresentem, sejam capazes de aprender, ao máximo, dentro de suas possibilidades.

Além disso, é necessário que este leque amplo de metodologias à disposição do professorado – que o docente utilizará estrategicamente em função das necessidades de seu alunado – seja o mais rico possível (sabe-se que quanto mais ricas são as oportunidades educativas que oferecemos aos alunos dentro do grupo de colegas, menos atuações específicas serão necessárias); e quanto mais naturais forem, melhores serão (fazendo participar na escola e nas aulas outros adultos: professores de apoio, famílias, membros da comunidade...).

## 2. Mobilizar a capacidade mediadora do alunado

Por conseguinte, uma das fontes de recursos mais comuns e naturais a explorar é a capacidade mediadora do alunado. Os alunos agindo como mediadores, isto é, que tenham oportunidades de ensinar a seus colegas, é um recurso comum, natural e inesgotável (como as boas energias), que todo professor tem a seu alcance, em qualquer aula. Compartilhar este papel com os alunos – papel que, como dizíamos, tem sido tradicio-

nalmente reservado ao professorado – permite-lhe entender a aula como uma comunidade de aprendizes, onde o importante não é somente a ajuda direta que o docente oferece aos seus vinte e tantos alunos mas também a ajuda que estes se prestem sob o seu planeamento e supervisão.

Mobilizar a capacidade mediadora dos alunos, fazendo uso do *peer power* (poder dos colegas, como alguns o chamam), nos permitirá, como docentes, não só dispor de um valioso recurso para nossa tarefa educativa mas também verificar as diferenças entre os alunos como um elemento enriquecedor.

Alguns autores sustentam (GOOD e BROPHY, 1997; ou GÓMEZ, 1998) que, em determinadas ocasiões – que mais adiante caracterizaremos –, os alunos podem chegar a ser melhores mediadores que os adultos. Justificam-no dizendo que os alunos são aprendizes recentes dos conteúdos, que utilizam uma linguagem mais direta e que compartilham referências culturais e lingüísticas. Mas, sobretudo, não nos escapa que a vantagem principal é que o aluno pode fazer-se mediador de um colega individualmente, em uma relação de um a um, enquanto o professor, como acabamos de comentar, tem de repartir a ajuda entre todos os alunos da aula.

É por isto que, como estratégia instrucional de atenção à diversidade, o trabalho cooperativo ou a aprendizagem entre iguais foi assinalado como um elemento de primeira ordem pelos autores defensores da escola inclusiva. Assim, em nível internacional, Ainscow (1991) e outros situam os métodos de aprendizagem cooperativa como uma parte essencial da reforma na escola para todos.

Tal como temos sustentado (MONEREO e DURAM, 2005), os métodos de aprendizagem cooperativa se baseiam justamente na heterogeneidade dos alunos que a necessitam. É uma metodologia que não só reconhece a diversidade mas também que lhe dá proveito instrucional. É uma metodologia, pois, para a diversidade. As diferenças entre os alunos convertem-

se em um elemento positivo que facilita a aprendizagem. De fato, sem diferenças entre os alunos, não se pode fazer aprendizagem cooperativa. A diversidade, inclusive entre os níveis de conhecimento, que tanto incomoda ao ensino tradicional, homogeneizador, é vista como algo positivo que joga a favor da tarefa docente, a fim de que cada aluno aprenda dos outros sinta-se responsável tanto pela sua própria aprendizagem como pela aprendizagem de seus colegas.

### 3. A tutoria entre iguais, uma prática efetiva para a educação inclusiva.

A tutoria entre iguais (ou tutoria entre alunos) é um método de aprendizagem cooperativa baseado na criação de pares, com uma relação assimétrica (um deles é o tutor e o outro o tutorado), com um objetivo comum, conhecido e compartilhado (como a aquisição de uma competência curricular), que se consegue por meio de uma ação planejada pelo professor.

Para nós, professores, pode causar dúvida assinalar que na tutoria entre iguais, não só aprende o aluno tutorado (pel ajuda permanente e ajustada que lhe oferece o colega tutor) mas ainda o aluno tutor aprende tanto ou mais, uma vez que como docente sabemos muito bem que ensinar é uma boa maneira de aprender.

A tutoria entre iguais é amplamente utilizada em muitos países (sob a denominação de *peer tutoring*), em todos os níveis educativos e áreas curriculares. Basta digitar estas palavras inglesas em um site de busca na Internet, para compreender a extensão da prática em contextos educativos com maior experiência inclusiva. Como exemplo, vale o “novo modelo de tutoria entre iguais” promovido pelo *Peer Research Laboratory* da Universidade de Nova Iorque, que faz da tutoria uma estratégia instrucional central, integrada plenamente no dia-a-dia da classe (GARTNER, 1992).

A tutoria entre iguais é recomendada em vários estudos em educação, assim também pela UNESCO, como uma prática altamente efetiva para a educação inclusiva. Alguns autores situam-na entre as dez práticas mais efetivas (WALBERG e PAIK, 2000) e como um recurso que, combinado com outros, é qualificado como “a forma de instrução mais efetiva” (MADDEN *et al.*, 1991, 594).

Justamente, a riqueza das práticas de tutoria tem dado lugar a uma ampla gama de aplicações. Simplificando as suas classificações, podemos fazer uma tipologia geral em função de dois critérios: a idade dos componentes do par e a continuidade do papel.

A respeito do primeiro, podemos encontrar tutorias entre alunos de diferentes idades (*cross age tutoring*), ou pares da mesma idade ou curso (*same age tutoring*). Ainda que seja mais simples, organizativamente falando, a realização de pares do mesmo curso ou grupo de classes, as experiências mais abundantes correspondem ao primeiro tipo (alunos de idades diferentes), seguramente porque um aluno com mais idade, ao ser o tutor, tem mais similitude com as características do professor.

Com respeito ao segundo critério – a continuidade do papel –, podemos encontrar tutorias fixas e tutorias recíprocas (nas quais os papéis de tutor e tutorado se trocam periodicamente). As segundas poderiam ter uma certa vantagem em relação à fixa, já que facilitam mais a construção conjunta de conhecimento e, por não ter papéis duradouros, poderia minimizar alguns inconvenientes potenciais da tutoria fixa, como a possível dependência do aluno tutorado ou o autoritarismo do tutor.

#### 4. Uma experiência no ensino secundário obrigatório o crédito variável<sup>3</sup> “Ensinar e aprender”

A proposta prática de tutoria entre iguais que apresentamos toma a forma de crédito variável e se concretiza na área de língua do ensino secundário obrigatório. É necessário deixar claro, porém, que todas estas decisões são modificáveis: a situação de tutoria poderia se incorporar periodicamente ao crédito comum e, também, poderia ser proposta para qualquer outra área curricular ou etapa educativa. No entanto, o professorado saberá se apropriar deste exemplo e adaptá-lo às respectivas condições de trabalho e às necessidades dos alunos. Pode-se encontrar uma explicação ampliada em Duran e Vidal (2007).

##### 4.1. O Crédito Variável “Ensinar e aprender” como recurso para a inclusão e de ajuda à mudança de concepções docentes

Como já sinalizamos, a tutoria entre iguais é tanto um método de aprendizagem cooperativa quanto um potente instrumento para a atenção à diversidade. Queremos também assinalar a capacidade que esta tem para ajudar a melhorar a prática, incidindo na troca de papel do docente na aula e em sua concepção sobre o ensino e a aprendizagem nos seguintes aspectos:

- tutores ou tutorados, todos os alunos podem aprender, com a ajuda adequada e respeitando os seus conhecimentos prévios e suas capacidades.

<sup>3</sup> Os créditos variáveis são matérias escolares eleitas pelos alunos, os quais fazem parte do currículo dentro do horário das aulas e com a mesma importância que os créditos comuns, constituídos pelas matérias obrigatórias. Os créditos comuns e os créditos variáveis compõem o ensino secundário obrigatório (nota da revisora).

- se potencializamos a interação social entre os alunos, o professor terá mais disponibilidade para concentrar seu apoio aos casos individuais que mais necessitam dele e, em conseqüência, ajudar mais efetivamente o docente.
- com um planejamento correto que mobilize a capacidade mediadora dos alunos, estes podem ajudar-se entre si e aprender mais uns com os outros e, em algumas ocasiões, poderão aprender mais até que com os adultos.
- os alunos aprendem mais e melhor quando tomam consciência de seus processos de aprendizagem, autodirigindo-se, criando seus próprios materiais e avaliando a si mesmos.

Uma vez preparada a sessão, a tarefa principal do professor limita-se a manter a pressão do tempo, o clima de trabalho, a confiança e a facilitar as ajudas individuais que lhe pedem.

- se as normas fazem parte dos papéis necessários para as atividades e, ao mesmo tempo, repassamos o controle aos próprios alunos, os problemas de disciplina tendem a desaparecer.

O diálogo que os pares fazem sobre as atividades permite a aprendizagem e a metacognição (reflexão sobre os próprios processos) e é uma grande oportunidade para que os docentes vejam como pensam seus alunos.

A conseqüência prática que resulta do trabalho com a tutoria entre iguais mostra aos docentes que outra gestão da aula é possível.

#### 4.2. Mostrar como uma mesma atividade pode ser de reforço e de ampliação

A atenção à diversidade na aula depende em grande parte de criar situações suficientemente ricas para que os alunos possam aproveitá-las de maneiras diferentes em função de suas

características. Neste sentido, a proposta apresentada encaixa-se com a vontade de contribuir, como exemplo de uma situação instrutiva, a qual para alguns alunos será de reforço – para os alunos tutorados – e para os outros de ampliação – para os alunos tutores.

A experiência para os tutorados é de reforço porque facilita a aquisição dos aspectos fundamentais dos objetivos da etapa, mediante uma estratégia metodológica que complementa e diversifica as atividades dos créditos comuns da área. Ao mesmo tempo, o mesmo crédito deve servir para que alunos avançados na área de línguas ensinem a outros alunos, considerando que, para ensinar um conteúdo, faz-se necessário, previamente, dominá-lo profundamente. Nas palavras de Sêneca, “ensinando, aprende-se”. Portanto, os alunos tutores terão de ampliar (recuperar, preparar, aplicar em novos contextos...) os conceitos e os procedimentos da área para podê-los ensinar.

Insistimos novamente que a prática apresentada adota a forma de crédito variável. Mas facilmente poderá o professor imaginar outros usos mais adequados às necessidades da cada um: por exemplo, integrado regularmente na dinâmica do crédito comum. Por que, ao final de cada unidade não facilitar aos alunos avançados um aprofundamento, ensinando aos alunos que tiveram mais dificuldades para conseguir os objetivos didáticos?

#### 4.3. Formação inicial dos alunados

A investigação sobre tutoria entre iguais tem demonstrado que quanto mais estruturada é a interação entre tutor e tutorado e quanto mais fechada é a direção que regula o que cada membro do par tem de fazer, melhores serão os resultados (COHEN, KULIK e KULIK, 1982; e TOPPING e EHLY, 1998). Conscientes disto, o CV<sup>4</sup> “Ensinar e aprender” opta por um marco de relações entre tutor e tutorado altamente

<sup>4</sup> Crédito Variável (nota da revisora)

estruturado que assegura que, em todo momento, ambos os alunos sabem o que devem fazer.

A opção por um marco estruturado, no entanto, requer um maior investimento na formação prévia dos alunados. Será necessário que dediquemos algumas sessões, antes de começar a trabalhar em pares para a aquisição das habilidades básicas que são requeridas no desenvolvimento dos papéis respectivos.

O número de sessões da formação inicial pode ser variável, mas nossa experiência nos diz que três sessões podem ser suficientes. Os objetivos destas sessões são conhecer as bases da tutoria entre iguais; aprender as atividades que estruturam as sessões e praticar as que sejam necessárias; familiarizar-se com os materiais de uso; e conhecer os colegas e as colegas com os quais se formarão os pares.

#### 4.4. Criação dos pares

Após a formação inicial, criar-se-ão os pares de trabalho. Os critérios para a constituição dos pares têm de se ajustar ao contexto em que se desenvolve o crédito. Mesmo assim, comentaremos algumas orientações que pensamos ser de utilidade.

Se, por acaso, optarmos por um formato de tutoria entre iguais com alunos de diferentes idades ou cursos (*cross age tutoring*), será pertinente recordar que os estudos revisados (BAUDRIT, 2000) recomendam que a diferença de conhecimento ou competências entre tutor e tutorado não seja tão grande que acabe fazendo com que o aluno tutor se entedie.

Porém, se fizermos a parceria utilizando as notas obtidas no último crédito comum de língua (que poderia ser uma forma simples para os professores), como se faz por meio dos resultados de uma prova de competência lingüística, teremos de propiciar uma "distância" entre tutor e tutorado similar em todos

os pares. Para fazê-lo convém levar-se em conta que o aluno com melhor qualificação de cada grupo se aparelhe com seu similar do outro grupo, isto é, o tutor que mais sabe, com o tutorado que mais sabe e assim sucessivamente. Obviamente estas orientações deveriam ajustar-se às condições específicas. Assim, por exemplo, quando os alunos de cada curso se conhecem muito, basta pedir-lhes que sejam eles mesmos e que, a partir de seu conhecimento como aprendizes da matéria, ordenem-se de acordo com suas competências, no entanto seria necessário que o docente deixasse sempre claro que se trata de uma organização com o único propósito de fazer os pares.

No caso de tutoria entre iguais com alunos do mesmo curso, será muito conveniente que estes alunos, já no momento da eleição do crédito, saibam que papéis terão. Assim, conhecendo eles e o professor o papel que toca a cada um, poderemos fazer as parcerias a partir do nível de competência que conhecemos pelas notas dos créditos comuns ou da aplicação de uma prova na aula.

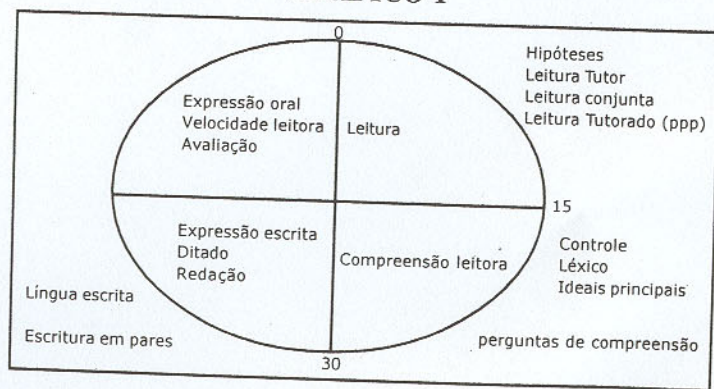
Com alunos do mesmo curso, existe a possibilidade de criar tutorias de papel recíproco, nas quais tutor e tutorado alternam os papéis a cada sessão, ou a cada semana, por exemplo. Neste caso, para a tutoria de papel recíproco, convém criar os pares de maneira que os componentes tenham um nível de competência o mais similar possível. Sejam quais forem as decisões que tenhamos de tomar, nossa experiência nos diz que é muito conveniente que os alunos reflitam sobre as características do bom tutor (ou bom professor) e as do bom tutorado (ou bom aluno). Estas características, que cada aluno pensa individualmente, precisam ser negociadas depois com o par, e o seu resultado deve dirigir as relações entre ambos. Periodicamente, os pares se auto-avaliam e refletem sobre como estão se ajustando a estas características.

#### 4.5. Atividades por sessão

Uma vez realizadas as sessões de formação prévia dos alunados e constituídos os pares, o crédito adota uma estrutura de atividades constante durante todo seu desenvolvimento. Em cada sessão (de uma hora), as atividades sucedem-se em blocos de 15 minutos. Como o CV "Ensinar e aprender" adota o horário genérico de três sessões semanais, em cada uma delas, fazem-se quatro blocos de atividades. Os três primeiros blocos são fixos para cada sessão, e o último vai-se alternando, de maneira que a avaliação seja feita na última sessão da semana.

Antes de mostrar o gráfico que representa esta organização de atividades (gráfico 1), temos de deixar claro que este é um exemplo de proposta de estrutura de atividades e de interação dos pares. Poderíamos ter optado por outra. De fato, em algumas propostas em andamento temos feito modificações substanciais. Por exemplo, suprimimos durante dois dias o último quadrante, eliminando as atividades de velocidade leitora e de expressão oral, e alongando o tempo de produção escrita. Mais uma vez, os professores têm de ajustar estas atividades às necessidades de seus alunos e, como consequência, devem tomar o que propomos como uma exemplificação.

GRÁFICO I



O círculo representa a hora de tempo, que se divide em quatro quartos. Como dito anteriormente, no início deste artigo, as atividades se apresentam fortemente estruturadas, de maneira que cada par de alunos saiba a cada momento em que atividade se encontra. Avançando o crédito, quando as tarefas implicadas para cada um dos alunos estão incorporadas e fazem parte da rotina, transfere-se progressivamente aos pares a possibilidade de flexibilizar o tempo dedicado a cada bloco, em função de suas necessidades específicas.

No início da sessão, o professor distribuirá a Ficha de atividade (texto breve de diferente tipologia que propõe diferentes exercícios de composição, expressão escrita e oral). Habitualmente, a Ficha de atividade será distribuída entre os alunos tutorados, uma vez que aos tutores será distribuída na sessão anterior para que a preparem.

No primeiro quarto de hora, a atividade gira em torno da leitura. Em um primeiro momento, pede-se ao par que se interogue sobre as características do texto (tipo de publicação, natureza...); que faça uma hipótese inicial do conteúdo (a partir do título, da estrutura...) e que exponha o que se sabe sobre o conteúdo. Trata-se, pois, de que os alunos ativem seus conhecimentos prévios em torno do tema.

A leitura é iniciada pelo tutor que lê em voz alta o texto e atua como modelo. A seguir, ambos os alunos lêem em voz alta, marcando o tutor a velocidade, a pronúncia e a entonação. Depois lê o aluno tutorado e o tutor aplica o método PPP (PAUSE, PROMPT & PRAISE), que nós traduzimos como Pausa, Pista e Prêmio. Esta técnica de leitura entre pares (WHENDALL e COLMAR, 1990) consiste em fazer com que o tutorado note o erro, devem-se esperar uns segundos para que o mesmo o corrija; e se ele não conseguir oferecer uma pista ou, finalmente, oferecer a opção correta. Sempre deve-se finalizar com um reforço social positivo por parte do tutor: uma frase de apoio ou um gesto de ânimo. Este método é simples, mas devemos assegu-

rar-nos de que o aluno tutor dá suficiente tempo ao tutorado para que por ele mesmo encontre a resposta correta.

No quarto de hora seguinte, as atividades centram-se na compreensão do texto. Após refletir sobre se o cumprimento da hipótese é inicial ou não, o tutor explica o significado das palavras desconhecidas por meio de seu conhecimento ou as procurando no dicionário; assinalam-se as idéias principais e respondem-se as atividades de compreensão de diferente nível de dificuldade (literal, de inferência e de análise ou valoração), que varia segundo o texto.

No terceiro quarto de hora, as atividades giram em torno da expressão escrita, exercitando aspectos próprios da língua escrita (elementos não lingüísticos, convenções caligráficas, ortográficas, de pontuação e sintaxe) e da gramática e do léxico. Alternam-se, ao longo das sessões, as atividades de ditado e as de redação. Se, no ditado, o papel do tutor é bastante rígido (dita e corrige), já na redação, entretanto, a função do tutor se ajusta às características do tutorado. Assim, o orientando pode ir em cada passo do processo de composição escrita – adequado àqueles tutorados com mais necessidade de ajuda – ou redigindo bem sua própria composição para compará-la com a do tutorado. Em qualquer caso, convém que ambos os alunos explicitem e negociem os passos necessários para a composição escrita. Neste sentido, e para facilitar este processo, pode ser muito útil proporcionar aos alunos uma pauta adaptada do método de escrita cooperativa *Paired Writing*, desenhado por Topping (1995). Esta pauta orienta nos passos – que não têm de ser sequenciais – do processo de escritura e guia na tomada de decisões do grau de apoio que oferece o tutor em cada uma delas.

No último quarto de hora, como já se disse, a atividade varia segundo a sessão. Optar por três horas semanais permite que, na primeira sessão, haja um exercício de expressão oral a partir de uma proposta vinculada ao texto. No segundo dia,

faz-se a velocidade leitora, e obtém-se um índice que ajuda ao tutor verificar a evolução do tutorado. Este tipo de atividade foi elaborada para tutorados com dificuldades importantes de leitura. Em outros casos, pode evitar-se e continuar fazendo expressão escrita. E, na última sessão da semana, dedicam-se os últimos quinze minutos à avaliação em pares do progresso de aprendizagem.

Vejamos como a interação entre tutor e tutorado se estrutura por meio das Fichas de atividade. E, estas fichas têm a função de servir de exemplos aos alunos tutores para que, uma vez familiarizados, sejam eles mesmos que elaborem materiais similares que, com a supervisão prévia do professor, serão utilizadas na aula. As Fichas de atividade elaboradas pelos tutores aumentam o grau de motivação dos alunados e, sobretudo, permitem um maior ajuste às características e/ou às necessidades de cada um dos alunos tutorados.

#### 4.6. Auto avaliação do par

Semanalmente, como já se disse, o par de alunos avalia o progresso acadêmico dos dois componentes. Por meio de uma pauta, os dois alunos põem-se de acordo com a necessidade de melhora ou do estado satisfatório em diferentes aspectos relacionados com a leitura, a compreensão à expressão escrita, a expressão oral e a velocidade de leitura. Também se avalia a atuação do aluno tutor: modelamento, explicações, reforço e controle. Além disso, pede-se aos alunos que proponham os objetivos para a próxima semana. Estas propostas incluem: repassar conteúdos complementares, melhorar aspectos relacionais, aumentar a atenção...

Especial interesse tem a avaliação do progresso do aluno quando se comunica a possibilidade de ajustar o tempo dedicado às atividades, previamente acordado com o par e com o professor. Devemos notar que, em um primeiro mo-



mento, provavelmente por mimetismo com o modelo generalizado de ensino, os tutores são os que se responsabilizam de preencher a pauta. Para evitá-lo, convém que o professor recorde e potencialize que esta pauta seja fruto de um diálogo e de uma negociação entre ambos os membros do par. E que tanto deve ser avaliado o progresso do aluno tutor, que deve ocorrer nas primeiras semanas, como o progresso que faz o par, já que o sucesso do tutor depende dos progressos de seu tutorado e *vice-versa*.

#### 4.7. Critérios e atividades para a avaliação

A avaliação do progresso dos pares e dos alunos faz-se, levando-se em conta a informação proveniente de diferentes fontes.

Além das que os professores queiram incorporar, sugerimos:

- Avaliação inicial: Ao início do crédito, entrega-se a todos os alunos uma prova de conhecimento da língua que pode adotar o mesmo formato que as Fichas de atividade com que trabalhará os alunos ao longo do crédito.
- Seguimento da avaliação entre os pares semanalmente, valorizando os progressos e os objetivos a que cada par se propõe.
- Observações dos pares e registro da atuação conjunta, do aluno tutor e do tutorado.
- Fichas de atividade elaboradas pelos alunos tutores.
- Prova final: uma ficha de atividade resolvida de forma individual e situada ao final do crédito pode servir-nos para verificar o progresso individual da cada aluno em comparação com os resultados obtidos na prova inicial do princípio do crédito.
- Dossiês de alunos: Ao acabar o crédito, os alunos terão de apresentar um dossiê em que contenham as folhas de

atividades realizadas e uma ordenação das folhas onde foram resolvidos os exercícios. Pelo fato de que muitas das atividades do par são trabalhadas sobre as mesmas folhas (a correção dos textos...), pode ser interessante pedir um dossiê por par. Em todo caso, individual ou em par, é conveniente que o tutor contribua com o material das explicações adicionais e o tutorado com os exercícios que concluiu em casa.

#### 5. Inconvenientes da tutoria entre iguais

No início do artigo, assinalamos algumas vantagens da tutoria entre iguais. Tal como sustentam Melero e Fernández (1995), a tutoria traz benefícios claros para os alunos. Topping (1996) faz um autêntico compêndio das vantagens que a tutoria entre iguais pode trazer para os alunados, os professores e a escola.

Mas é evidente que toda opção metodológica traz inconvenientes caso não seja aplicada esta metodologia de forma adequada. O mesmo Keith Topping, incansável divulgador da tutoria entre iguais, alerta sobre os possíveis riscos. Conquanto seja verdadeiro que o aluno tutor pode oferecer uma quantidade de ajuda individual a seu colega tutorado, que o professor, na gestão da aula convencional, nunca poderá oferecer, também é verdadeiro que a qualidade desta ajuda é logicamente mais pobre que a do professor; pode deixar passar erros ou concepções equivocadas do tutorado; oferecer informação errônea que reforce os erros; ou mostrar impaciência e dizer ao tutorado a resposta ou fazer a tarefa por ele, reduzindo as oportunidades de aprendizagem.

Fontana (1990) assinala que o principal problema no uso da tutoria entre iguais se dá pelo que ele chama de a opção fácil. Achar que estamos diante de uma estratégia instrucional de fácil aplicação, que consiste um pouco mais em situar os alunos

em pares, poderia trazer uma supervalorização do aluno tutor; um sentimento de imposição e de carga sobre os tutores que assumissem alunos rejeitados; uma reação negativa das famílias que conservam o modelo transmissivo tradicional; e uma percepção da escola como uma instituição pobre de recursos.

Desde nossa experiência, achamos que, para poder desfrutar dos efeitos positivos da tutoria entre iguais e minimizar os efeitos negativos que ela pode trazer, é necessária uma formação prévia dos alunados, informação ao tutor sobre o sucesso acadêmico de seu colega tutorado, dar suficiente tempo para que os alunos aprendam a desenvolver os seus respectivos papéis e ajudar a mudança de concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Tudo isto requer, obviamente, um cuidadoso planejamento.

A introdução da aprendizagem cooperativa nos centros educativos requer, por sua complexidade, a busca de formas de cooperação entre os professores (DURAM e MIQUEL, 2004). As escolas, sob o princípio da cooperação, podem converter-se em organizações que aprendem e que criam sentido de comunidade. Uma comunidade na qual os professores e os alunados compartilham o ensino e a aprendizagem, como membros de uma sociedade – a do conhecimento – em que não somente seremos, como se insiste com frequência, aprendizes por toda a vida, mas também ensinantes.

## Referências

- AINSCOW, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: David Fulton Publishers.
- BAUDRIT, A. (2000). *O tutor: Processos de tutela entre alunos*. Barcelona: Paidós.
- COHEN, P.; KULIK, J.; KULIK, C. (1982). *Educational Outcomes of Tutoring: A Meta-analysis of Findings*. American Educational Research Journal, 19, 2, 237-248.
- DURAM, D.; MIQUEL, E. (2004). *Cooperar para ensinar e aprender*. Cadernos de Pedagogia, num.. 331, 73-76.
- DURAM, D.; VIDAL, V. (2004). *Tutoria. Aprendizagem entre iguais*. Porto-Alegre: Artmed.
- FONTANA, D. (1990). *Where do we go from here? A pessoal view by an Educationalist*. A: FOOT, H.C.; MORGAN, M.J.; SHUTE, R.H. (comops). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- GARTNER, A. (1992). *A peer-centered school*. New York: Peer Research Laboratory.
- GOOD, T.L.; BROPHY, J.E. (1997). *Looking in Classrooms*. Nova York: Adison Wesley Longman.
- GÓMEZ, I. (1998). Bases teóriques d'uma proposta didáctica per afavorir a comunicació a l'aula. A: JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. (Eds.). *Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE da UAB.
- MADDEN, N. [et alii] (1991). *Success for all*. Phi Delta Kappan, 72, 593-599.
- MELERO, M.A.; FERNANDEZ, P. (1995). *A aprendizagem entre iguais: o estado da questão em Estados Unidos*. A: FERNANDEZ, P.; MELERO, M.A (comops.). *A interação social em contextos educativos*. Madri: Ed. S. XXI.
- MONEREO, C.; DURAM, D. (2005). *Tramas. Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto-Alegre: Artmed.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madri: Nercea.

- THOUSAND, J.; VILLA, R.; NEVIN, A. (1994). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishsing.
- TOPPING, K. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. Birmingham: SEDA Paper.
- TOPPING, K. (1995). *Paired reading, spelling and writing: the handbook for teachers and parents*. London: Cassell.
- TOPPING, K.; EHLY, S. (eds.) (1998). *Peer-Assisted Learning*. Nova Camisola: Lawrence Erlbaum Associates.
- WALBERG, H.; PAIK, S. (2000). *Effective educational practices*. Geneva: International Academy of Education.
- WHELDALL, K.; COLMAR, S. (1990). *Peer Tutoring for Low-progress Readers Using Pause, Prompt and Praise*. A: FOOT, H.C.; MORGAN, M.J.; SHUTE, R.H. (comops). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.