



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FABIANE APARECIDA FERREIRA CAETANO RODRIGUES

QUALIDADE DA MEDIAÇÃO E INDICADORES DE ESTRESSE EM
PROFESSORES ALFABETIZADORES

Vitória, ES

2015

FABIANE APARECIDA FERREIRA CAETANO RODRIGUES

**QUALIDADE DA MEDIAÇÃO E INDICADORES DE ESTRESSE EM
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Professora Doutora Kely Maria Pereira de Paula.

Vitória, ES

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R696q Rodrigues, Fabiane Aparecida Ferreira Caetano, 1981-
Qualidade da mediação e indicadores de estresse em
professores alfabetizadores / Fabiane Aparecida Ferreira
Caetano Rodrigues. – 2015.
141 f. : il.

Orientador: Kely Maria Pereira de Paula.
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e
Naturais.

1. Aprendizagem. 2. Alfabetização. 3. Stress (Psicologia). 4.
Professores alfabetizadores. I. Paula, Kely Maria Pereira de,
1967-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9


Nome: Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues

Título: Qualidade da mediação e indicadores de estresse em professores alfabetizadores

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA



Professora Doutora Kely Maria Pereira de Paula
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (orientadora)



Professora Doutora Tatiane Lebre Dias
Instituição: Universidade Federal do Mato Grosso



Professora Doutora Cláudia Patrocínio Pedroza Canal
Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que participaram e participam da minha vida, as quais me suscitam o desejo de continuar estudando e investigando os melhores processos de ensino e aprendizagem.

Entre elas, destaco meus filhos **Pedro Henrique** e **Yasmin**.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro e especial agradecimento aos **professores participantes** da pesquisa, que generosamente permitiram que eu fizesse parte de suas trajetórias profissionais, que compartilharam comigo suas ideias e suas ações e que não mediram esforços para enriquecer o cenário científico por meio de seus saberes.

Agradeço a minha orientadora, professora Doutora **Kely Maria Pereira de Paula**, que desde a minha graduação em psicologia, me inspirou com sua sabedoria, e ao me acolher no mestrado, ratificou a concepção construída por mim, de uma professora competente e generosa. Obrigada por sempre acreditar em mim!

À Doutora em Psicologia, **Kelly Ambrósio Silveira**, que tão generosamente se fez presente em todo o processo da pesquisa, principalmente no processamento dos dados. Admiro seu trabalho como pesquisadora e seu apreço pelo conhecimento.

À estudante de iniciação científica, **Sarah Muniz**, que de forma gratuita contribuiu para o processamento dos dados da pesquisa. Acredito muito no sucesso de sua futura trajetória profissional.

Às professoras doutoras **Ana Cristina Barros da Cunha** e **Tatiane Lebre Dias** que através dos trabalhos de pesquisa já realizados por elas e da produção de saberes advindos dos mesmos me inspiraram a realizar a pesquisa tal como foi idealizada. Agradeço também por contribuírem positivamente na elaboração do projeto de pesquisa.

Aos companheiros e companheiras de estudos no mestrado, alguns inclusive, que se mostraram amigos para o resto da vida, agradeço o afeto e a parceria a mim dispensados. A presença de vocês possibilitou alegrias e suavidade no desafio de me tornar mestre.

A todos, colegas de trabalho, vizinhos e familiares, que me deram forças nos momentos mais difíceis neste percurso.

Ao meu esposo, **Márcio José Rodrigues**, que a sua maneira, contribuiu para a realização desse sonho.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo, nem ensino.”

Paulo Freire

Rodrigues, Fabiane Aparecida Ferreira Caetano. (2015). *Qualidade da mediação e indicadores de estresse em professores alfabetizadores*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES. 141 pp.

RESUMO

Considerando o papel fundamental da mediação da aprendizagem no processo de alfabetização, o estudo objetivou analisar a qualidade da mediação em professores alfabetizadores da rede pública, analisando fatores relacionados como as concepções sobre mediação e o estresse ocupacional. A pesquisa foi delineada em dois estudos com base na teoria de Reuven Feuerstein sobre a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). No Estudo 1 foram investigadas as relações entre concepções sobre mediação da aprendizagem, variáveis pessoais e indicadores de estresse ocupacional em 36 professores alfabetizadores, mediante protocolo elaborado para esta pesquisa e um conjunto de escalas para identificação dos principais estressores do trabalho docente. O Estudo 2, com uma subamostra de seis participantes, buscou identificar e analisar o padrão mediacional em sala de aula, em conjunto com as principais variáveis investigadas. Para tanto, foram realizadas 30 sessões de gravação das interações dos professores com seus alunos com aplicação das Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores (*Guidelines for Observing Teaching Interactions*), de Carol Lidz. Os dados coletados nos dois estudos receberam tratamento quantitativo e qualitativo, e permitiram concluir que: a) todos participantes desconheciam a Teoria da EAM, mas apresentaram conhecimentos básicos sobre mediação; b) perceberam seu ambiente como estressante ($p \leq 0,05$), sendo 38,89% com alto nível de estresse, destacando como principais estressores elementos relacionados ao envolvimento dos alunos e às relações com a comunidade ou instituição; c) o grupo com alto estresse ($n = 14$) em comparação com os grupos sem estresse ($n = 22$) e total ($n = 36$), apresentou a menor média de idade, percebeu elementos de seu trabalho como mais estressantes e indicou menor satisfação com as atividades que desempenham no trabalho; d) houve correlação positiva entre idade e tempo de serviço ($\rho = 0,60$ e $p = 0,00$); e) quanto mais intenso o estresse docente menor a satisfação percebida no trabalho, e vice-versa ($\rho = -0,41$ e $p = 0,01$); f) professores com maior satisfação docente tenderam a relacionar a mediação mais a ações diretas do professor do que a ações de outros agentes ou relacionadas a recursos de trabalho ($\rho = 0,43$ e $p = 0,01$); g) Intencionalidade ($M = 3,68$), Desafiar ($M = 3,67$) e Responsividade Contingente ($M = 3,62$) foram os critérios mediacionais que alcançaram as melhores médias, enquanto Mudança ($M = 1,1$), Experiência Partilhada ($M = 1,2$) e Transcendência ($M = 2,01$) foram os menos evidentes nas interações dos professores; h) no Estudo 2 ($n = 6$), padrões mediacionais de melhor qualidade se apresentaram em conjunto com concepções coerentes sobre mediação. i) a subamostra apresentou estresse elevado ($n = 2$) e estresse moderado ($n = 4$), os resultados reforçam uma possível baixa correspondência entre competências mediacionais e estresse no trabalho. Discute-se que tanto as concepções sobre a mediação e o padrão mediacional dos participantes podem ser enriquecidos com o acesso à teoria da EAM, e que professores alfabetizadores necessitam ser alvos de políticas públicas com vistas a uma melhor formação e redução dos indicadores de estresse. Os instrumentos utilizados mostraram-se apropriados para o alcance dos objetivos, todavia algumas adequações são sugeridas para ampliar a análise da mediação docente. Espera-se que os resultados e as discussões levantadas

possam contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais e para as áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação.

Palavras-chave: Mediação da Aprendizagem; Estresse; Experiência de Aprendizagem Mediada; Professores.

Áreas de conhecimento:

7.07.00.00-1 - Psicologia

7.07.08.05-3 - Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula

Rodrigues, Fabiane Aparecida Ferreira Caetano. (2015). Quality of mediation and stress indicators in literacy teachers. Masters dissertation. Graduate Program in Psychology, Federal University of Espirito Santo. Vitoria, ES. 141 pp.

ABSTRACT

Considering the fundamental role of mediation learning in the literacy process, the study aimed to analyze the quality of mediation in literacy teachers from the public schools, analyzing factors related as the concepts about mediation and occupational stress. The research was outlined in two studies based on Reuven Feuerstein's theory about the Mediated Learning Experience (MLE). In Study 1 we investigated the relationship between conceptions about mediation of learning, personal variables and occupational stress indicators in 36 literacy teachers through protocol developed for this study and a set of scales to identify the main stressors of teaching work. The study 2, with a subsample of six participants, searched to identify and analyze the pattern mediational in the classroom together with the main variables investigated. Therefore, were carried out 30 recording sessions of interactions between teachers and their students with application of the *Guidelines for Teaching Observing Interactions*, of Carol Lidz. The data collected in both studies had received quality and quantity treatment, and showed that: a) 100% of the participants were unaware of the theory of MLE, but showed basic knowledge about mediation; b) they realized their environment as stressful ($p \leq 0.05$), and being 38.89% with high level of stress, highlighting as major stressors, elements related to student engagement and relations with the community or institution; c) the group with high stress ($n = 14$) compared with no stress group ($n = 22$) and total ($n = 36$), had the lowest average age, realized elements of his work as more stressful and indicated lower satisfaction with the activities they perform at work; d) there was a positive correlation between age and length of service ($\rho = 0.60$ and $p = 0.00$); e) the more intense the work stress lowest satisfaction perceived at work, and vice versa ($\rho = -0.41$, $p = 0.01$); f) teachers with higher docent satisfaction had tended to relate mediation over the direct actions of the teacher than the actions of other agents or related to work resources ($\rho = 0.43$ and $p = 0.01$); g) Intentionality ($M = 3.68$), Challenge ($M = 3.67$) and Contingent Responsivity ($M = 3.62$) were the mediational criteria who achieved the best average, while Change ($M = 1.1$), Shared Experience ($M = 1.2$) and Transcendence ($M = 2.01$) were less evident in the interactions of the teachers; h) in Study 2 ($n = 6$), pattern mediational of best quality has presented in conjunction with coherent conceptions on mediation; the subsample showed high stress ($n = 2$) and moderate stress ($n = 4$). It is argued that both conceptions of mediation and the standard mediational of the participants can be fortified with access to the theory of MLE, and that literacy teachers need to be targets of public policies aimed at better training and reduction of the stress indicators. The instruments used were shown to be appropriate to achieve the goals, however some adjustments are suggested to expand the analysis of teacher mediation. It is expected that the results and raised discussions can contribute to the improvement of educational practices and for the areas of Developmental Psychology and Education.

Keywords: Mediation of learning; Stress; Mediated Learning Experience; Teachers.

Knowledge areas:

7.07.00.00-1 - Psychology

7.07.08.05-3 - Teaching and Learning in the Classroom

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Média geral dos critérios da EAM nas sessões de observação.....	81
Figura 2:	Médias dos critérios Intencionalidade, Significação e Transcendência apresentadas por cada professora.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Questões, objetivos específicos e hipóteses iniciais.....	35
Tabela 2:	Procedimento geral da pesquisa.....	43
Tabela 3:	Índice de concordância geral e por critério da EAM.....	48
Tabela 4:	Caracterização da amostra do Estudo 1 ($N = 36$)	51
Tabela 5:	Palavras evocadas para os termos estudante, professor e mediação....	54
Tabela 6:	Comparação dos fatores responsáveis para o sucesso e o insucesso na aprendizagem discente de acordo com a amostra ($N = 36$).....	59
Tabela 7:	Crítérios para a realização de mediação de qualidade segundo os participantes.....	63
Tabela 8:	Relação de variáveis em Grupo com alto estresse (G1), Grupo sem alto estresse (G2) e Grupo Total (GT)	66
Tabela 9:	Correlação entre variáveis de estresse e concepções sobre mediação da aprendizagem.....	68
Tabela 10:	Médias total e por fator da Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar (LECE).....	69
Tabela 11:	Caracterização da subamostra do Estudo 2 ($N = 2$).....	74
Tabela 12:	Caracterização do ambiente de trabalho segundo relato dos participantes.....	77
Tabela 13:	Frequência dos níveis de mediação apresentados por cada professor através das <i>Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores</i> (A. C. Cunha, 2008; Lidz, 2002).....	79
Tabela 14:	Cálculo das médias gerais em cada critério da EAM.....	140
Tabela 15:	Médias dos critérios da EAM em cada professor da subamostra do Estudo 2.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AC	Alfabetização Consolidada
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EETD	Escala de Estresse no Trabalho Docente
ESP	Escala de Satisfação do Professor
ICMP	Inventário de Comportamentos Mediacionais do Professor
LECE	Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar
LIE	Laboratório de Informática Educativa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MISC	<i>Mediational Intervention for Sensitizing Caregivers</i>
MLE	<i>Mediated Learning Experience</i>
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCA	Processo de Consolidação da Alfabetização
PIA	Processo Inicial da Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGP	Programa de Pós Graduação em Psicologia
PROFA	Programa de Formação de Professor Alfabetizador
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Alfabetização: sua importância e seu desafio.....	18
1.2 A função da mediação do professor no processo de alfabetização.....	20
1.3 As pesquisas a partir do enfoque teórico da Modificabilidade Cognitiva Estrutural – MCE	24
1.4 O estresse ocupacional como variável de estudo da mediação do professor.....	28
1.5 O problema de pesquisa e sua relevância.....	31
1.6 Objetivos.....	33
2. MÉTODO.....	36
2.1 Participantes.....	36
2.2 Local de coleta de dados.....	37
2.3 Instrumentos e materiais.....	38
2.4 Procedimento.....	40
2.5 Processamento e análise dos dados.....	44
2.6 Avaliação do nível de fidedignidade dos resultados.....	47
2.7 Avaliação ética de riscos e benefícios.....	49
3. RESULTADOS.....	50
3.1 Estudo 1 – Concepções sobre mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores e indicadores de estresse ocupacional.....	50
3.1.1 Caracterização da amostra.....	50
3.1.2 Concepções sobre a mediação da aprendizagem.....	52
3.1.3 Estresse ocupacional e elementos estressores no ambiente de trabalho.....	64
3.1.4. Principais resultados do Estudo 1.....	71
3.2 Estudo 2 – Análise comparativa entre padrão de mediação do professor alfabetizador, concepções sobre mediação e estresse ocupacional.....	72
3.2.1 Caracterização da amostra.....	72
3.2.2 Elementos do processo de ensino-aprendizagem.....	76
3.2.3 Sessões de observação da mediação da aprendizagem	78

3.2.4 Estudos de caso..... 83

3.2.5 Principais resultados do Estudo 2..... 90

4. DISCUSSÃO..... 91

REFERÊNCIAS..... 107

ANEXO A - Escalas para Identificação de Estressores Gerais do Trabalho
 Docente..... 118

ANEXO B - Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores... 120

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP..... 125

APÊNDICE A - Questionário – Concepções sobre Mediação da Aprendizagem... 127

APÊNDICE B - Questionário de Identificação do Professor e dos Elementos
 do Processo de Ensino-aprendizagem..... 130

APÊNDICE C - Formulário de Observação..... 133

APÊNDICE D - Questionário sobre a Trajetória Profissional – Estudos de Caso... 134

APÊNDICE E – Carta de Apresentação e Aprovação da Pesquisa junto às
 Instituições Escolares..... 135

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 137

APÊNDICE G - Termo de Concordância para Participação como Juiz..... 139

APÊNDICE H – Tabela 14 – Cálculo das médias gerais em cada critério da
 EAM..... 140

APÊNDICE I – Tabela 15 – Médias dos Critérios da EAM em cada Professor da
 Subamostra do Estudo 2..... 141

APRESENTAÇÃO

Quando criança, aprender e ensinar eram ações muito motivadoras para mim, que se concretizavam nas constantes brincadeiras de “escolinha”. Na adolescência, descobri o prazer de ensinar ao ministrar aulas particulares para vizinhos, eram adultos que retornavam aos estudos no Ensino Fundamental após alguns anos fora da escola. Nessa mesma época, vivi o desafio de buscar estratégias variadas de ensino para auxiliar estudantes que demonstravam dificuldades em aprender, e provei a alegria de vê-los superando obstáculos e alcançando o sucesso. Essa experiência influenciou minhas escolhas profissionais.

Primeiramente, me formei em Pedagogia no ano de 2002, pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (FACHA) e ávida por novos conhecimentos e maior entendimento do que realmente gostaria de fazer, no ano seguinte, ingressei no curso de Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mesmo estando em um curso permeado pela pluralidade de opções de atuação profissional, nas diversas disciplinas sempre direcionei as pesquisas e elaboração de trabalhos para assuntos relacionados à área educacional.

Ao concluir o curso de Psicologia, mantive firme a ideia de buscar experiência profissional em escolas e instituições afins, e que após o contato com a prática, retornaria à universidade para continuar os estudos por meio do mestrado. Confesso ter sido angustiante não encontrar campo de trabalho na psicologia escolar e restringir minha atuação na regência de classes da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Entretanto, as vivências diárias com as crianças e as descobertas oriundas da dinâmica escolar me instigaram ainda mais a buscar novos conhecimentos a respeito de duas grandes questões de interesse: as dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns estudantes e as diferenças de atuação dos docentes, as quais encaminhavam ou não para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Foi então que, no ano de 2012, tive a oportunidade de me dedicar ao processo seletivo para a inserção no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da UFES, pleiteando uma vaga em nível de mestrado, e ao mesmo tempo, realizar concurso público para Assessoramento Pedagógico no município da Serra, ES. Felizmente, obtive

sucesso nas duas situações e iniciei concomitante novo trabalho e nova formação acadêmica em 2013.

Essas felizes conquistas foram muito importantes para o delineamento da presente pesquisa. Aliando minhas grandes questões de interesse (as dificuldades de aprendizagem e as diversas formas de atuação docente), aos novos conhecimentos oriundos das pesquisas já realizadas pelo grupo de pesquisas em Psicologia Pediátrica do PPGP da UFES e à realidade vivenciada em minha atuação como pedagoga em escola pública, meu problema de pesquisa foi delineado.

Em 2013, as escolas públicas de Ensino Fundamental foram convocadas a integrar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o intuito de diminuir o índice nacional de analfabetismo. Nesse contexto, voltado para as buscas de melhores resultados educacionais, minhas inclinações de estudo encontraram campo prático e puderam ser estudadas e refletidas a partir do referencial teórico da psicologia sociointeracionista.

Desta forma, após muito diálogo com a professora orientadora, pude planejar o projeto de pesquisa a partir de minhas inquietações profissionais, investigando as concepções sobre mediação da aprendizagem, o padrão de mediação e indicadores de estresse em professores alfabetizadores, realizando a análise a partir da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), proposta inicialmente por Reuven Feuerstein. Os indicadores de estresse foram inseridos na pesquisa por se tratar de uma variável relevante na atuação do docente e que já havia sido pesquisada por outros integrantes do grupo de Psicologia Pediátrica. Logo, a presente pesquisa foi vividamente configurada na atuação da pesquisadora.

1. INTRODUÇÃO

A educação, ao longo de sua história como prática sistematizada e institucionalizada, passou por um percurso de constantes e profundas transformações, como se pode esperar de uma ação de tamanha relevância social. Muitas conquistas e avanços já foram alcançados, entretanto, hoje, concomitantemente ao ritmo acelerado do desenvolvimento econômico e social, ao incremento de variadas e inovadoras tecnologias, ao progresso científico nas diversas áreas de conhecimento e ao nível de exigência profissional cada vez maior, nosso país ainda se depara com um sério problema na base da educação escolar: o índice elevado de pessoas não alfabetizadas.

De acordo com o *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil é de 8,6% entre as pessoas de quinze (15) anos ou mais de idade (IBGE, 2013). Esse dado é resultado do Censo realizado no ano de 2011, no qual considera que pessoa analfabeta é aquela que “(. . .) declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece ou aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o nome (. . .)”(IBGE, 2013, seção *Séries Históricas e Estatísticas*).

Dados mais recentes alcançados através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2012, informam que essa taxa foi estimada em 8,7%, o que corresponde ao contingente de 13,2 milhões de analfabetos. Em 2013, por meio da mesma pesquisa, o índice teve pequena queda alcançando 8,5% da população com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever (IBGE, 2015).

Apesar da pequena oscilação entre as taxas, ora de alta, ora de queda, as mesmas não configuram um panorama promissor para a educação brasileira. A redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil é um dos Objetivos de Educação para Todos estipulados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para alcance até 2015 (UNESCO, 2015). Observando as taxas alcançadas nos últimos anos no Brasil, esse objetivo está longe de ser atingido, ficando nosso país entre as 53 nações que ainda não alcançaram as metas de melhoria na educação (UNESCO, 2015).

1.1 Alfabetização: sua importância e seu desafio

No contexto escolar, a alfabetização é um dos principais processos escolares, no entanto, o ensino da leitura e da escrita não é uma tarefa simples. De igual forma, bem complexo também é elaborar e colocar em prática estratégias que combatam o elevado índice de analfabetismo no Brasil, problema enraizado na história da educação nacional como assinalam Gontijo e Gomes (2013). As autoras destacam a complexidade do fenômeno e como toda prática social deve ser visualizada de forma holística e ao mesmo tempo contextualizada:

(...) é importante acentuar que a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais e, dessa forma, ela precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes formas, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita. (Gontijo & Gomes, 2013, p. 9)

Se assim observado, o fenômeno alfabetização como prática escolar deve ser compreendido como uma ação que não é unilateral, podendo ser operacionalizada por diferentes formas. Então, não é de se admirar que entre todos os grandes desafios para a educação brasileira, nenhum é mais estratégico e decisivo do que garantir a plena alfabetização dos cidadãos (Brasil, 2012). Por esse motivo, o Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) vem elaborando e realizando nos últimos anos diversas estratégias de combate ao analfabetismo. As ações, nesse sentido, estão organizadas em duas linhas de trabalho: diminuir o índice de analfabetos entre as pessoas que não se alfabetizaram na infância e agir profilaticamente de modo a qualificar o ensino fundamental público para que as crianças se alfabetizem na idade certa.

Com a perspectiva de reduzir o problema, o MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e a o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O PBA é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo (Brasil, 2014). Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (MEC, 2015, Portal do MEC/Programa Brasil Alfabetizado).

Dentro da linha de trabalho que visa prevenir altas taxas de analfabetismo, a busca por esse ideal tem ficado mais evidente desde o ano de 2007 através do Decreto N.º 6094 de 24 de abril, que ao organizar o processo escolar da alfabetização define a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2012, p. 11). As principais determinações desse decreto tomaram corpo com a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) através da Portaria N.º 867 de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012). As diretrizes desse pacto, bem como objetivos a ele colocados, ganharam notoriedade nas mídias nacionais e vem produzindo um movimento nas redes municipais, com maior ênfase na formação dos professores das classes de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental).

As ações governamentais destacam a importância das habilidades de leitura e de escrita na vida social das pessoas, mas também incluem no processo da alfabetização o uso competente dessas habilidades. O termo alfabetização é conceituado por Soares (2003) e por Leal, Albuquerque e Moraes (2007) como aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve. Os mesmos autores distinguem os termos alfabetização e letramento, sendo que este último se relaciona ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, nas situações em que se precisa ler e escrever textos reais. As diretrizes do PNAIC se referem à junção da alfabetização e do letramento, ao suporte social que ela proporciona a cada cidadão, dando-lhe principalmente condições de conhecer sua realidade e agir sobre ela.

Observa-se, portanto, que operacionalizar o processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, até os 8 anos de idade, é a estratégia principal que as políticas públicas brasileiras estão adotando para superar o analfabetismo. Nesse ínterim, devem ser observadas todas as variáveis presentes no ambiente familiar e no contexto escolar, que possibilitarão o acesso do estudante ao mundo letrado.

A família, primeira instituição social e educacional, através da linguagem, media as relações iniciais da criança às letras e a seus sons, proporcionando o desenvolvimento dos conceitos espontâneos imprescindíveis para a construção de futuros conceitos científicos (Vygotsky, 2005). Na escola, estão presentes: o professor, com a função de mediador potencial do processo de aquisição do saber; os recursos pedagógicos que fomentarão o interesse e alimentarão o desejo em aprender, bem como as relações de trocas entre os pares (Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1994; Lidz, 2002; Salami & Sarmiento, 2011).

1.2 A função da mediação do professor no processo de alfabetização

Dentre as variáveis presentes no ambiente escolar, se destaca a mediação de qualidade do professor na condução do uso competente das práticas de leitura e escrita. No campo da educação e da psicologia, algumas teorias procuram explorar e descrever o fenômeno da mediação, seja ela realizada por educadores ou por outros cuidadores principais. Lev S. Vygotsky (2007) ao pesquisar e formular ideias e reflexões sobre os processos superiores do pensamento, no campo das ciências humanas, propôs a construção de um novo paradigma científico, sendo um dos pioneiros a apontar o papel fundamental da mediação na aprendizagem. Seus constructos teóricos partem da ideia central de que o desenvolvimento humano ocorre a partir de uma contingência histórica, da especificidade cultural e de particularidades na trajetória individual de cada pessoa (Oliveira, 1992).

Juntamente com seus colaboradores, entre eles, Luria e Leontiev, Vygotsky instaurou a abordagem sociohistórica ou sociointeracionista do desenvolvimento (Oliveira, 1992). Um dos pressupostos centrais dessa abordagem é considerar que o desenvolvimento ocorre do nível interpsicológico para o nível intrapsicológico, sendo a mediação simbólica a ponte para essa passagem. Desta forma, as relações sociais são as condutoras da aprendizagem, colocando assim o mediador como peça fundamental nesse processo (Vygotsky, 2005).

Em consonância com as ideias de Vygotsky e seus colaboradores, outros pesquisadores realizaram estudos para investigar os processos de desenvolvimento e da aprendizagem, principalmente em crianças com desenvolvimento atípico. Entre eles,

destaca-se Reuven Feuerstein, que aponta a importância da atuação de qualidade do mediador e também da potencialidade para a aprendizagem, característica inerente a todo ser humano (Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1979; Feuerstein & Feuerstein, 1991; Salami & Sarmiento, 2011).

Respalado por essas duas ideias centrais, Feuerstein apresentou a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) a partir da abordagem da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) (Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1994; Gomes, 2002). A abordagem da MCE parte do argumento central de Feuerstein de que “o ser humano é modificável”, ou seja, implica conceber a existência humana como dinâmica e passível de adaptação. Essa ideia relaciona-se também ao conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”¹, cunhado por Vygotsky, na qual a presença do mediador é imprescindível ao desenvolvimento. Este conceito também foi analisado por Prestes (2010), que considerou mais adequada sua tradução como “Zona de Desenvolvimento Iminente”, que segundo a autora revela as tendências do desenvolvimento infantil, desvelando as possibilidades das crianças mediante a situação de aprendizagem.

Diante do exposto, nessa abordagem teórica acredita-se na propensão natural de qualquer ser humano para a aprendizagem, e de um estado cognitivo passível de mudança por meio de intervenções mediadoras (Feuerstein & Feuerstein, 1991). A respeito da aprendizagem da criança, Feuerstein considera existirem duas formas: uma é por meio da abordagem direta, na qual ocorre a exposição direta aos estímulos, e a outra é a através da abordagem mediada, ou seja, tem por base a Experiência de Aprendizagem Mediada e pressupõe a existência de um mediador (GOMES, 2002).

Baseadas nesses constructos teóricos surgiram áreas de aplicação a partir da abordagem da MCE, sendo uma voltada para avaliação das potencialidades e outra para a intervenção na aprendizagem. A primeira é realizada através de uma avaliação prospectiva, cujo enfoque é o como a criança aprende em detrimento do conteúdo já aprendido. Esse modo de avaliação é denominado Avaliação Assistida, Avaliação

¹ “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais capazes” (Vygotsky, 2007, p. 97).

Dinâmica ou Avaliação Interativa (Enumo, 2005; Enumo, Dias, & Paula, 2014; Linhares, 1991; Linhares, Escolano, & Enumo, 2006).

Lunt (1994) afirma que a avaliação assistida pode ser compreendida como uma postura a ser adotada pelo examinador, que oferece oportunidades ao examinando de expressar seu desempenho potencial a partir de um contexto de suporte de ensino. Desta forma, na situação de avaliação observa-se o que o sujeito realiza de forma autônoma, aprender diante da intervenção do mediador.

Nos dois contextos, seja em uma situação de avaliação assistida ou de intervenção na aprendizagem, a teoria da EAM considera a importância da presença de um “outro” mais competente para mediar o conhecimento e possibilitar a modificabilidade cognitiva (Cunha, Enumo, & Canal, 2006; Nascimento, 2012; Paula, 2004). Nessa perspectiva, o adulto (pais, professores, cuidadores) modifica um estímulo pela frequência, ordem, intensidade e contexto, o que provoca na criança sua curiosidade e capacidade perceptiva; favorecendo, assim, o progresso de suas funções cognitivas. O mediador intencionalmente organiza as situações de aprendizagem e com o decorrer do tempo, a EAM afeta a estrutura interna do sujeito, possibilitando-lhe o desenvolvimento de sua autonomia cognitiva (Salami & Sarmiento, 2011).

Vale destacar que dentro da perspectiva sociointeracionista uma criança também aprende e se desenvolve com seus pares, ou seja, com outra criança, principalmente nas situações de brincadeira (Oliveira, 1992). No entanto, o presente estudo parte das proposições da EAM sobre a ação mediadora, na qual o mediador necessariamente é um adulto e que se encontra em um contexto específico de aprendizagem (casa e escola) e/ou de intervenção clínica (Feuerstein, Klein & Tannenbaum, 1994).

Desta forma, considerando as teorias elaboradas por Feuerstein, em especial a da EAM, no contexto escolar, o professor é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo do estudante. Entretanto, para este autor, mediação não é somente interação entre pessoas. Para que uma experiência possa ser considerada mediação, alguns critérios devem estar presentes, com os quais a aprendizagem é possibilitada (Fonseca & Cunha, 2003; Salami & Sarmiento, 2011).

Feuerstein foi quem primeiro estabeleceu os critérios definidores da EAM, entretanto, seus sucessores e companheiros de pesquisas vêm realizando adaptações em suas nomenclaturas conforme as observações e os resultados encontrados em seus

estudos (Klein, 1996; Lidz, 2002; Tzuriel, 2001). Lidz (2003) descreve 12 critérios da EAM, que são: 1) Intencionalidade; 2) Significado; 3) Transcendência; 4) Regulação/Controle da tarefa; 5) Diferenciação Psicológica; 6) Elogio/Encorajamento; 7) Mudança; 8) Desafio; 9) Atenção Partilhada; 10) Experiência Partilhada; 11) Responsividade Contingente; e 12) Envolvimento Afetivo.

Por Intencionalidade entende-se a capacidade do mediador em influenciar o comportamento do mediado, os quais denotam a intenção do primeiro em se relacionar e propor modificações nas estruturas cognitivas do segundo. A capacidade de atribuir significação a um conteúdo neutro da aprendizagem refere-se ao critério Significado. E a Transcendência ocorre quando o mediador promove a generalização da aprendizagem ao estabelecer a conexão da situação atual com experiências passadas ou presentes da criança e a suas futuras ações (Lidz, 2003). A presença desses três critérios é condição imprescindível para que uma interação possa ser considerada uma EAM, uma vez que podem ser encontrados em todas as raças, grupos étnicos e níveis socioeconômicos (Feuerstein & Feuerstein, 1991; Tzuriel & Kaufman, 1999). Entretanto, a existência dos demais critérios pode conferir ainda mais qualidade para a experiência mediadora, como exposto a seguir.

Com a Regulação da Tarefa o mediador expressa uma indução/afirmação para conduzir o comportamento do mediado à excelência, através de estratégias de pensamento e atitude. Ocorre Elogio/Encorajamento quando o mediador utiliza elogios, ocasionais ou frequentes, incentivando o envolvimento do aprendiz com a tarefa, incluindo informações sobre o seu desempenho. O critério Mudança constitui-se na crença na modificabilidade da pessoa, impulsionando-a a não desistir e o Desafio conduz o mediado a se sentir desafiado em alcançar além do seu nível atual de desenvolvimento (Lidz, 2003).

A Experiência Partilhada ocorre quando o mediador comunica à criança uma experiência pessoal ou um pensamento que se relaciona com o conteúdo da interação. Para Lidz (2002), essas experiências são usadas para elaborar e melhorar o conteúdo da interação e dar acesso à informação que a criança de outra forma não alcançaria na experiência direta. Com a atitude de Atenção Partilhada o mediador demonstra a habilidade de ver a situação ou experiência do ponto de vista da criança. Isso pode ser

expresso em declarações empáticas que verbalizam o que a criança não é totalmente capaz de expressar.

A Responsividade Contingente refere-se à capacidade do mediador em responder de forma consistente e adequada, em tempo e conveniência às dicas e sinais do outro. Diferenciação Psicológica refere-se à capacidade do mediador em manter o papel de facilitador da aprendizagem da criança, sem priorizar suas próprias necessidades na interação. O mediador não pode co-optar ou assumir a experiência de aprendizagem da criança, através de atitudes de competitividade ou de rejeição. Por fim, ao expressar que existe um sentimento de prazer na presença do mediado, com claros sinais de ligação emocional, o mediador demonstra Envolvimento Afetivo (Lidz, 2003).

1.3 As pesquisas a partir do enfoque teórico da Modificabilidade Cognitiva Estrutural - MCE

Por sua riqueza teórica e pelo suporte metodológico que proporciona a quem lida com seres em desenvolvimento, a abordagem da MCE tem suscitado a realização de pesquisas em diversas partes do mundo, as quais buscam investigar como os comportamentos mediacionais ocorrem em diferentes tipos de interação (Klein, 1996; Lidz, 2002, 2003; Tzuriel & Kaufman, 1999). No Brasil, ainda são poucos e iniciais os estudos que investigam e descrevem padrões de mediação de professores a partir desse enfoque teórico. Através de busca em sites científicos nacionais, foram levantados alguns estudos brasileiros que se enquadram nesse campo de pesquisa, no entanto, observa-se uma lacuna existente em relação à investigação da mediação da aprendizagem especificamente relacionada à área da alfabetização.

A. C. Cunha (2004) realizou a tradução livre da *Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale* – Escala de Avaliação de Experiências de Aprendizagem Mediada - elaborada por Carol Lidz (1991), baseada na teoria e pesquisa de Feuerstein. Posteriormente, a escala foi operacionalizada por Cunha, Enumo e Canal (2006) em estudo sobre mediação materna e deficiência visual, sendo utilizada em pesquisas sobre a mediação do professor (Dias, Barros & Silva, 2008; Dias, Mello & Moreira, 2009; Dias, Enumo, Moreira & Félix, 2011; Farias, Maranhão & Cunha, 2008) e de examinadores em interação com crianças durante programas de intervenção

comunicativa e de criatividade (Dias, Paula & Enumo, 2009; Paula, Cunha, Dias, Enumo, Canal & Turrini, 2010).

Iniciando os estudos no Brasil sobre a mediação de professores com a utilização da escala de Lidz (1991), Dias, Barros et al. (2008) realizaram uma pesquisa com o objetivo principal de adaptar o instrumento para o uso em sala de aula. Foram observados nove critérios de mediação que resultaram em 19 comportamentos do mediador/professor; as aulas de duas professoras foram transcritas, totalizando oito vídeos. Concluiu-se que, comparativamente, as professoras apresentaram diferentes frequências de comportamentos mediadores, e os critérios Responsividade Contingente e Envolvimento Afetivo estiveram ausentes no repertório dessas professoras.

O estudo de Farias et al. (2008) teve por objetivo discutir sobre a prática profissional de duas professoras e suas crianças com autismo em classes de educação infantil. Foram feitas entrevistas com as duas professoras e foi utilizada a Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (Lidz, 1991) para avaliar o padrão de interação professor-aluno. As concepções sobre inclusão foram diferentes para ambas as professoras e seus padrões de mediação apresentaram diferenças nos principais componentes de mediação: Intencionalidade, Significação e Transcendência.

Dias, Mello et al. (2009) e Dias, Enumo et al. (2011) também buscaram aprimorar o uso da Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada (Lidz, 1991) através de estudos que investigaram a mediação de quatro professoras da 2ª fase do Ciclo I à 2ª fase do Ciclo II do Ensino Fundamental de uma escola pública de município de Cáceres-MT. Dias, Mello et al. (2009) realizaram encontros de formação, nos quais foram apresentados princípios da EAM e depois de tal proposta, novamente a mediação das professoras foi avaliada. A partir dos resultados, as autoras consideraram que a intervenção possivelmente provocou mudanças no padrão de interação das professoras com os alunos, principalmente em uma delas. Dias, Enumo et al. (2011) concluíram que a adaptação da *MLE Rate Scale* (Lidz, 1991) para avaliação de professores foi positiva e que pode contribuir para mudanças na própria prática pedagógica do professor, considerando que o processo de formação do profissional não acontece da noite para o dia.

Ao analisar a prática pedagógica de professores de 1º ano do Ensino Fundamental e suas concepções sobre as mudanças ocorridas pela matrícula

compulsória de crianças aos 6 anos de idade e sua mediação, Nascimento (2012) utilizou o Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor (ICMP), instrumento elaborado com base na escala de Dias et al. (2011) para análise das observações das aulas. Esse instrumento contempla 6 dos 12 critérios propostos por Lidz (1991) na elaboração da *MLE Rate Scale*. Todos os professores observados apresentaram os principais critérios de mediação da aprendizagem, com maior frequência para Intencionalidade e menor para Transcendência.

Félix (2013), em seu estudo, também utilizou o ICMP adaptado, tal como na pesquisa de Nascimento (2012), e concomitantemente fez uso das *Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores* (tradução livre e autorizada do *Guidelines for Observing Teaching Interactions* realizada por A. C. Cunha, 2008, Lidz, 2002), com o objetivo de analisar as características da mediação pedagógica de quatro estagiárias do curso de Pedagogia no período de estágio. Os resultados indicaram que as estagiárias apresentaram maior frequência de comportamentos mediadores no critério Competência Regulação na Tarefa e Significação e menor frequência no critério Transcendência.

A. M. Cunha (2014) também adotou as *Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores* (A. C. Cunha, 2008; Lidz, 2002). Os professores participantes eram regentes do Ensino Fundamental, e esse instrumento, abarcando os 12 critérios mediacionais, foi utilizado para investigar as interações professor-alunos, em classes que possuíam, ao menos, uma criança com Transtorno do Espectro Autista. Os resultados também indicaram maior frequência para o critério Significação, baixa frequência para Transcendência e menor uso de comportamentos mediacionais Desafio e Mudança.

Utilizando a proposta do Programa MISC – *Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers* (Programa de intervenção mediacional para um educador mais sensível), proposto por Klein (1996), Vectore (2003) realizou um estudo exploratório a partir da observação das interações entre professores e alunos da Educação Infantil. A análise dos dados forneceu indicações sobre o padrão de mediação de cada uma das educadoras, além do reconhecimento de mediações boas e ruins exibidas pelas educadoras na sua prática diária com as crianças. Posteriormente, a autora elaborou e validou a Escala Mediacional de Educadores Infantis a partir de 5 critérios da EAM,

com os mesmos participantes (Vectore, Alvarenga & Júnior, 2006). A análise fatorial dos 37 itens que compõem a escala identificou três fatores denominados interação dos educadores nas atividades lúdicas; modos de transmissão de conteúdos para as crianças; recompensa ofertada às crianças; postura dos educadores frente às brincadeiras competitivas, os quais se relacionam à interação dos educadores nas atividades lúdicas.

Silva (2007), aplicando o mesmo instrumento elaborado por Vectore et al. (2006) para avaliação de educadores infantis, desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi analisar os componentes de mediação mais frequentes em sala de aula em escolas públicas do leste mineiro. Com os dados obtidos relacionou os resultados a características pessoais dos professores, identificando a relação entre as escolas e os focos de mediação.

Com o objetivo de avaliar o uso dos critérios de mediação didática em sala de aula, Carvalho (2008) realizou uma pesquisa etnográfica em escolas da rede pública e particular. O estudo investigou em 19 professoras o conhecimento que possuíam acerca dos critérios de mediação da aprendizagem, descritos por Feuerstein, e se os mesmos eram utilizados em sala de aula. A autora concluiu que as professoras observadas desconheciam a abordagem da Modificabilidade Cognitiva Estrutural.

Estudo sobre mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores foi conduzido por Azevedo (2010), cuja questão de pesquisa foi assim formulada: “O que diferencia o professor que obtém sucesso no processo de alfabetização?” Embora o autor não tenha utilizado a teoria da EAM, colocou o foco de sua investigação nos aspectos motivacionais e afetivos na mediação do professor alfabetizador. Os resultados evidenciaram que as relações existentes nas falas das professoras demonstram que em sua atuação existem fortes vínculos de manifestação afetiva, com o objetivo de auxiliar os alunos no processo de elaboração e de execução das atividades envolvidas no processo de alfabetização.

Com base na teoria da EAM, Campos e Macedo (2011) avaliaram o desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. Os pesquisadores descreveram uma metodologia de formação docente fundamentada no conceito de EAM, descrito por Feuerstein et al. (1994), e apresentaram estudo de caso em que estes aspectos são analisados com respeito aos indicadores dos progressos da professora como mediadora. Os autores concluíram que esse estudo poderá contribuir

em projetos de formação docente voltados ao desenvolvimento e avaliação de competências em métodos ativos de ensino.

Observa-se, que além de serem iniciais os estudos nacionais com a temática da mediação da aprendizagem, ainda são mais restritos os que utilizam instrumentos avaliativos dos critérios mediacionais propostos por Feuerstein. Portanto, o fenômeno mediação da aprendizagem em professores possui amplas possibilidades de investigação.

1.4 O estresse ocupacional como variável de estudo da mediação do professor

Na compreensão do fenômeno da mediação da aprendizagem de maneira holística e principalmente visualizando a alfabetização como prática social, histórica e cultural, como aponta Gontijo e Gomes (2013), a atuação de professores alfabetizadores deve ser estudada levando em conta as possíveis variáveis que são constituintes do processo. Entre elas, a literatura destaca as características pessoais do professor (A. M. Cunha, 2014, Félix, 2013; Nascimento, 2012) sua trajetória como profissional da educação (A. M. Cunha, 2014, Félix, 2013; Nascimento, 2012) e sua formação acadêmica (A. M. Cunha, 2014, Félix, 2013; Nascimento, 2012). Por fim, deve-se avaliar se o contexto de trabalho fornece ou não condições favoráveis e saudáveis de trabalho ou produz fontes de estresse ocupacional (Silveira, 2014).

De acordo com Neves, Silveira e Dias (2014) as atuais pesquisas sobre estresse ocupacional podem ser entendidas a partir de três abordagens: algumas analisam eventos fisiológicos desencadeados frente a eventos estressores; outras dão ênfase ao ambiente como fonte de perturbação, focalizando a identificação de estressores; uma terceira abordagem, transacional, analisa o estresse enquanto processo complexo de interações entre o indivíduo e o ambiente. E as mesmas autores argumentam que aproximando-se desta terceira perspectiva, Lazarus e Folkman (1984) apresentam uma definição relacional para o estresse, incluindo eventos externos que ameaçam o bem-estar e eventos internos, mediados pela interpretação pessoal e também por recursos pessoais e ambientais. Nesse contexto, destaca-se a percepção sobre o evento estressor, que explica as diferentes reações de sujeitos expostos a condições ambientais semelhantes (Compas, 2006).

Silveira (2014) investigou indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de classe inclusiva, analisando ainda variáveis como senso de autoeficácia e satisfação com o trabalho, por um conjunto de escalas, algumas especialmente traduzidas e adaptadas. Para considerar o enfrentamento, a autora analisou comportamentos facilitadores do engajamento e desengajamento discente. A revisão literária realizada por ela e o trabalho metodológico empreendido com o uso do conjunto de escalas, algumas inéditas no Brasil, permitiu ampliar os estudos sobre os estressores do ambiente escolar. Nesse contexto, resultados publicados sobre estressores e *coping*, estratégias de enfrentamento, contribuem para a compreensão do trabalho de profissionais da educação frente às atuais demandas da educação brasileira (Silveira, Enumo, Pozatto, & Paula, 2014) e em particular do estado do Espírito Santo.

De acordo com Silveira, Enumo, Paula e Batista (2014), em recente revisão de literatura sobre o tema, a investigação sobre elementos estressores tem suscitado o desenvolvimento de pesquisas na área docente a nível nacional (Alves & Oliveira, 2008; Gomes & Pereira, 2008; Goulart Júnior & Lipp, 2008; Martins, 2005; Neves et al., 2014; Pocinho & Capelo, 2009; Silveira, Enumo & Batista, 2014; Silveira, Enumo, Paula et al., 2014; e Silveira, Enumo, Pozatto et al., 2014) e a nível internacional (Ho & Au, 2006; Kyriacou, 2000; Kyriacou & Chien, 2004; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Rieg, Paquete & Chen, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2010). Nestas últimas pesquisas, os estressores mais comuns ao contexto docente estão ligados a: ensinar a alunos desmotivados; lidar com pressões e manter a disciplina; tempo excessivo de trabalho; lidar com mudanças; ser avaliado por outros; lidar com colegas; tipo de gestão e administração; conflito de funções e más condições de trabalho (Kyriacou, 2001). Rodrigues, Pereira, Martins, e Fontes (2005) destacam que no Brasil, de forma abrangente, os estressores mais comumente encontrados são: o desinteresse da família em acompanhar a trajetória educacional dos filhos, a infraestrutura inadequada da escola, os problemas de indisciplina, o desnível entre os alunos, a grande demanda, desvalorização profissional, bem como a falta de trabalho em equipe.

Em amostra composta por 190 docentes do Ensino Fundamental e do Ensino Profissional, Neves et al., (2014) encontraram como principais estressores: baixa motivação dos alunos, pouco engajamento nas tarefas, recursos insuficientes para o trabalho, serem observados por outras pessoas em sala, além das mudanças nas políticas

educacionais. As questões ligadas às relações sociais, presença de alunos com necessidades especiais e pouco tempo de intervalo foram avaliados como pouco estressantes.

Também no estado do Espírito Santo, Silveira, Enumo, Pozatto et al. (2014) avaliaram professoras de classes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Vitória, regentes de classes com alunos com deficiência. A grande quantidade de alunos e seus problemas comportamentais foram os estressores mais frequentes. Especificamente com relação à educação inclusiva, destacaram-se a sobrecarga de serviço e a percepção de pouca preocupação governamental em fornecer subsídios para o trabalho.

No mesmo estado, com amostra composta por professores de ensino multisseriado, Silveira, Enumo e Batista (2014) partiram da hipótese de que ensinar diante de alunos com tamanha heterogeneidade pode ser estressante, especialmente em zonas rurais, devido ao deslocamento e à falta de recursos. Os resultados comprovaram a ideia inicial, identificando em 57% da amostra estresse relacionado à ansiedade. Os estressores mais frequentes foram pouco acompanhamento familiar e problemas motivacionais e comportamentais dos alunos.

Em artigo que apresenta as principais estratégias de *coping* utilizadas por professores recém nomeados no período de adaptação na Austrália, Sharplin, O'Neill e Chapman (2011) afirmam que 25 a 50% dos professores iniciantes renunciam durante seus três primeiros anos de trabalho. As pesquisadoras também acrescentam que entre todas as causas, o estresse é um dos fatores importantes que tem sido investigado por muitos educadores em seu país, tornando urgente políticas públicas nesse sentido para contribuir com um panorama mais promissor tanto para a educação pública, quanto para seus profissionais.

Considerando os resultados das pesquisas apresentadas, torna-se, portanto, enriquecedor para a análise do fenômeno da mediação da aprendizagem incluir a investigação do nível de estresse em professores alfabetizadores e de estressores no trabalho e ao mesmo tempo irá contribuir com os estudos já realizados com a temática do estresse ocupacional e docente.

1.5 O problema de pesquisa e sua relevância

A alfabetização pode ser considerada um dos principais processos escolares. A aquisição das competências de leitura e de escrita no início da escolarização serve de base para o alcance dos demais conhecimentos acadêmicos. Utilizando-se dessas competências, o aprendiz se insere no mundo letrado, tendo acesso a diversos saberes científicos e culturais e à possibilidade de intervir socialmente, de modificar ou construir novos conhecimentos. Nesse ponto de vista, as habilidades adquiridas em um processo de alfabetização de qualidade oportunizam ao indivíduo ser um sujeito social dotado de potência de ação sobre sua própria história, agente de transformação na sociedade, e com amplitude em sua liberdade de escolha. Portanto, o professor alfabetizador torna-se peça fundamental no ensino básico (Soares, 2003).

Apesar da magnitude das competências advindas do processo de alfabetização e do desenvolvimento econômico alcançado no Brasil, nas últimas décadas permanecem as altas taxas de analfabetismo (IBGE, 2013). Essa realidade, ilustração do atraso educacional, tornou-se grande desafio nas políticas públicas da educação brasileira. Além de uma parcela da população não ter acesso à escola ou enfrentar dificuldades para permanecer nela, há também os que se encontram em instituições escolares e mesmo assim não se alfabetizam na idade mais propícia a esse aprendizado (Brasil, 2012).

A essa realidade acrescenta-se a constatação, alcançada por meio da revisão de literatura realizada nesta pesquisa, de que a quantidade de estudos envolvendo a temática da mediação de aprendizagem (A. M. Cunha, 2014; Campos & Macedo, 2011; Carvalho, 2008, Dias et al., 2008; Dias et al., 2009; Dias, et al., 2011; Farias et al., 2008; Felix, 2013; Nascimento, 2012; Silva, 2007; Vectore, 2003; Vectore et al., 2006) necessita ainda ser ampliada, e tem-se sugerido replicações dos instrumentos para expandir sua fidedignidade em diversas amostras (Lidz, 2003; Yeow, 2011). Uma característica dos estudos sobre mediação é o fato de que a metodologia utilizada para abranger a análise das interações encontra alguns desafios, por exemplo, cada estudo proposto na área requer o uso de instrumento adaptado para a realidade estudada, tendo em vista as variáveis intervenientes e que modelam as experiências de mediação. Além das possíveis adaptações, a aplicação de escalas requer extensos treinamentos e

monitoramento dos observadores. Por outro lado, instrumentos mais dirigidos a um determinado contexto, como, por exemplo, as *Guidelines for Observing Teaching Interactions*, se apresentam como um material adequado para a realidade escolar, pois captura, conforme Lidz (2002), os mesmos componentes da *EAM Rate Scale* (1991), porém, com a especificidade da mediação do professor no campo educacional.

Diante desse cenário, a presente pesquisa possuiu como temática central de investigação a análise da qualidade da mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores da rede pública de ensino, levando em consideração suas concepções e fatores que poderiam estar relacionados com o processo de mediação da aprendizagem, como é o caso da presença ou não de estresse ocupacional. Acredita-se que estudar a mediação de professores alfabetizadores contribui para o entendimento e proposição de estratégias de combate ao analfabetismo, principalmente porque o mediar faz toda diferença no alcance do sucesso do educador (Feuerstein & Feuerstein, 1991, Lidz, 2003, Tzuriel & Kaufman, 1999). Também são relevantes os achados de pesquisas brasileiras sobre como o estresse ocupacional interfere nas práticas dos professores (Alves & Oliveira, 2008; Gomes & Pereira, 2008; Goulart Júnior & Lipp, 2008; Martins, 2005; Neves et al., 2014; Pocinho & Capelo, 2009; Silveira, Enumo & Batista, 2014; Silveira, Enumo, Paula et al., 2014; e Silveira, Enumo, Pozatto et al., 2014). Portanto, há relevância social nas pesquisas que investigam o padrão de mediação de professores alfabetizadores, tendo como referencial a teoria da EAM, bem como indicadores de estresse no ambiente de trabalho, levantando informações que possam contribuir com programas de capacitação docente e de políticas públicas adequadas (Campos & Macedo, 2011, Lidz, 2003; Yeow, 2011).

A pesquisa foi delineada para responder aos seguintes questionamentos: O que e como pensam professores da rede pública de ensino sobre mediação da aprendizagem e como essas concepções orientam suas práticas profissionais? Quais os principais fatores estressores presentes no ambiente de professores alfabetizadores? Professores alfabetizadores apresentam mediação de qualidade? e Quais são os critérios definidores da Experiência de Aprendizagem Mediada mais frequentes em professores alfabetizadores?

Para este estudo levou-se em consideração a proposição de Feuerstein e Feuerstein (1991) a qual coloca que para uma interação possa ser considerada uma

EAM é condição imprescindível a presença dos critérios Intencionalidade, Significado e Transcendência. Assim, como parâmetro de investigação foi considerada essa premissa como referência de qualidade da mediação da aprendizagem.

Destaca-se a relevância científica deste estudo e sua contribuição para o campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Educação, tendo em vista que, no país, as pesquisas com a temática da mediação sob o enfoque teórico-metodológico da EAM ainda são iniciais. Ressalta-se também, diante dos desafios para a implementação de uma educação de qualidade no segmento do Ensino Fundamental, que o professor alfabetizador, como um dos principais mediadores desse processo, considerando variáveis pessoais e do contexto, deve ser alvo principal de novas pesquisas.

1.6 Objetivos

Tendo em vista a importância do trabalho de profissionais da educação para todo o processo de escolarização, do papel central de uma mediação de qualidade no desenvolvimento dos estudantes e de suas aprendizagens nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral estudar a mediação de professores alfabetizadores, com base em suas concepções sobre mediação, padrão de mediação e possíveis indicadores de estresse ocupacional.

Esta proposta de investigação se dividiu em dois estudos. No Estudo 1 foram investigadas as concepções sobre mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores, os indicadores de estresse ocupacional na amostra, verificando relações entre essas variáveis. No Estudo 2 buscou-se investigar a qualidade da mediação de professores alfabetizadores, descrevendo e comparando o padrão de mediação com suas concepções sobre mediação e indicadores de estresse presentes no ambiente.

Entre os objetivos específicos:

- a) investigar as concepções sobre mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores da rede pública de ensino e como essas concepções orientam suas práticas profissionais;
- b) identificar as características da amostra (formação acadêmica, tempo de experiência em classe de alfabetização, participação em programas de formação continuada com o tema alfabetização, entre outros) e do ambiente de trabalho (ex.:

presença e uso de recursos pedagógicos) que podem estar relacionados com o padrão de mediação;

c) identificar os critérios de mediação mais frequentemente adotados pelo professor alfabetizador em sala de aula; e

d) identificar, descrever e comparar os estressores comuns do ambiente docente e o padrão de mediação dos professores alfabetizadores.

Os dois estudos propostos foram delineados para o alcance desses objetivos, conforme descrito na Tabela 1.

Tabela 1 - Questões, objetivos específicos e ideias iniciais

Estudo 1- Concepções sobre mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores e indicadores de estresse ocupacional

- 1) O que e como pensam professores alfabetizadores da rede pública de ensino sobre mediação da aprendizagem e como essas concepções orientam suas práticas profissionais?
- 2) Quais os principais fatores estressores presentes no ambiente de professores alfabetizadores?

- a) investigar as concepções sobre mediação em professores alfabetizadores da rede pública de ensino;
- b) investigar estressores comuns ao ambiente docente que podem estar relacionados com as concepções sobre mediação.

Ideias iniciais:

- Professores alfabetizadores apresentam conhecimento básico sobre mediação da aprendizagem;
- A presença de indicadores de estresse ocupacional pode interferir nas concepções sobre mediação da aprendizagem.
- Variáveis sociodemográficas podem estabelecer relação com os indicadores de estresse docente.

Estudo 2 - Análise comparativa entre padrão de mediação do professor alfabetizador, concepções sobre mediação e estresse ocupacional

- 1) Professores alfabetizadores apresentam mediação de qualidade?
- 2) Quais são os critérios definidores da Experiência de Aprendizagem Mediada mais frequentemente adotados por professores alfabetizadores?
- 3) Quais as concepções e o nível de estresse ocupacional apresentados por professores alfabetizadores com melhor nível de mediação?

- a) identificar as características da amostra (formação acadêmica, tempo de experiência em classe de alfabetização, participação em programas de formação continuada com o tema alfabetização, entre outros) e do ambiente de trabalho (ex.: presença e uso de recursos pedagógicos) que podem estar relacionadas com o padrão de mediação;
- b) identificar os critérios de mediação mais frequentemente adotados pelo professor alfabetizador durante a interação com alunos em sala; e
- c) identificar, descrever e comparar os estressores comuns do ambiente docente e o padrão de mediação dos professores alfabetizadores.

Ideias iniciais:

- Os três critérios principais de uma mediação de qualidade - intencionalidade, significado e transcendência – terão médias de evidência em nível moderado a elevado.
 - Professores com indicadores de maior estresse ocupacional apresentam menor frequência dos critérios mediacionais.
-

2. MÉTODO

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos no estudo 1 e 2 a pesquisa de maneira mais ampla recebeu um delineamento caracterizado como descritivo observacional (Breakwell, Fife-Schaw, Hammonde & Smith, 2010; Cozby, 2006; Creswell, 2007), tendo caráter qualitativo e quantitativo em relação ao processamento e análise dos dados. A partir das peculiaridades da proposta e do modo como foram coletados os dados, o Estudo 2 pode ser caracterizado como pesquisa observacional, cuja intenção foi a descrição do fenômeno em ambiente natural por meio de observação estruturada (Breakwell et al., 2010). A observação foi sistematizada pelo fato de contar com uso de instrumento para identificação do padrão de mediação, a saber, *Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores* (A. C. Cunha, 2008; Lidz, 2002). Desta forma, o pesquisador teve como foco de observação comportamentos específicos, dos quais possuía algumas ideias prévias, e as observações foram quantificáveis (Cozby, 2006).

Os dados coletados por meio da observação, e que contou com registro em vídeo dos comportamentos, foram expostos a tratamento qualitativo, uma vez que se buscou analisar as informações por meio de suas representações e consequentes interpretações do significado mais amplo (Creswell, 2007). Ao mesmo tempo, os dados passaram por análise quantitativa, pois houve a necessidade de quantificar a frequência dos comportamentos. Ao final, os resultados foram integrados em duas Descrições de Casos (Breakwell et al., 2010). Os mesmos foram escolhidos por conveniência pelo critério da presença de padrões mediacionais de melhor qualidade.

2.1 Participantes

A amostra foi composta por professores da rede pública de ensino, vinculados à Prefeitura Municipal da Serra, ES, tendo como critério de inclusão na amostra a atuação desses educadores em classes de alfabetização, ou seja, nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Inicialmente, estimou-se a participação de no mínimo 30 educadores para o Estudo 1 e de 6 para o Estudo 2. No entanto, a amostra foi ampliada no Estudo 1, alcançando 36 participantes e manteve o número de 6 no Estudo 2.

Previa-se uma possível dificuldade em se conseguir ampla adesão à segunda etapa da pesquisa, devido à necessidade da gravação em vídeo das aulas ministradas pelo docente. Entretanto, tal previsão não se cumpriu, alcançando-se o número de participantes delineado inicialmente. O fato possivelmente pode ser justificado pelo vínculo empregatício da pesquisadora na rede de ensino pesquisada, desta forma, sua entrada nas escolas se deu de maneira mais facilitada.

2.2 Local de coleta de dados

Serra, município no qual foram coletados os dados, possui a maior rede de ensino público do Estado do Espírito Santo, possuindo 121 unidades de ensino, que contam com a atuação de 5 974 servidores para o atendimento a 64 034 alunos. Especificamente no segmento do Ensino Fundamental são 4 231 professores e 46 282 estudantes (<http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/a-educacao-na-serra>, acesso em 12/09/2015 para atualização das informações).

No Estudo 1, a coleta de dados ocorreu em um espaço da Prefeitura Municipal da Serra destinado aos estudos de formação continuada direcionados para os docentes da rede. No mesmo ocorriam, no turno noturno, formações sobre o tema alfabetização a partir da metodologia do PNAIC, nas quais se inscreveram voluntariamente professores regentes de classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A estratégia de abordar participantes nesse espaço permitiu abarcar um razoável número de participantes em menor tempo de coleta. Desta forma, foram necessárias três visitas ao espaço, e em cada uma os questionários foram propostos em três turmas diferentes. Ao fim das visitas, foram distribuídos 65 questionários, dos quais 36 foram preenchidos de forma correta e completa.

De posse dos questionários do Estudo 1, nos quais havia um espaço que convidava o professor para participar também do Estudo 2, foram feitos contatos de acordo com a possibilidade de atuação da pesquisadora, que deveria ocorrer no turno matutino. Com o intuito de otimizar a coleta de dados, foram contactados dois professores por escola. Essa estratégia permitiu que fossem alcançados dois participantes em cada unidade de ensino, portanto, a pesquisa ocorreu em três escolas diferentes.

Vale mencionar que a permissão da pesquisa nas escolas ocorreu de forma bem facilitada. Somente em uma unidade de ensino a direção colocou como condição a solicitação de permissão por escrito das famílias dos estudantes para o uso de máquina filmadora em sala de aula. De um total de 49 alunos, somente cinco famílias não concordaram com a situação. Desta forma, a pesquisadora foi instruída a não posicionar a câmera na direção de tais crianças, sendo que as mesmas foram organizadas em um local específico da sala de aula.

Ademais, todo o processo de coleta de dados ocorreu com o expressivo apoio de todos os envolvidos no processo. Um fator que possivelmente também contribuiu para a entrada da pesquisadora nos ambientes da rede municipal de educação da Serra e é o atual movimento que as secretarias municipais de educação estão realizando através do PNAIC (Brasil, 2012), com o intuito de alcançar as diretrizes propostas pelo programa. De certa forma, a proposta desta pesquisa e seus resultados foram visualizados como uma possível contribuição para a implementação de estratégias para a melhoria da qualidade da educação.

2.3 Instrumentos e materiais

1) *Concepções sobre Mediação da Aprendizagem* - questionário elaborado pela pesquisadora para o Estudo 1. O instrumento possui uma parte inicial, para preenchimento pelo participante, sobre dados gerais, formação e experiência profissional. O primeiro item se constitui em uma questão de evocação da temática principal do estudo com as seguintes palavras disparadoras: estudante, professor e mediação; em seguida, uma questão que buscou investigar o conhecimento do participante sobre a teoria da EAM e a quais teóricos o conceito de mediação da aprendizagem esteve principalmente vinculado em sua formação; quatro questões que indagam o valor atribuído pelo participante para a mediação no processo de ensino-aprendizagem, tanto para seu sucesso, quanto para seu insucesso; e uma questão para levantar quais critérios o participante julga necessários para se alcançar uma mediação de qualidade. O questionário encontra-se no Apêndice A.

2) *Escalas para Identificação de Estressores Gerais do Trabalho Docente* – instrumentos traduzidos e adaptados por Silveira (2014) para identificação de

estressores e avaliação do *coping* docente (ANEXO A). Nesta pesquisa foram utilizadas somente as escalas para medida dos estressores do ambiente e do nível de satisfação do professor, a saber:

a) *Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar (LECE)*. Através da pergunta disparadora “Como professor, o quanto esses fatores são estressantes para você?” o participante responde através de 20 itens que representam estressores gerais no trabalho docente. Os itens são pontuados em escala referente à intensidade de estresse associado (1 = *nada* a 5 = *extremamente*). Foi proposta inicialmente por Kyriacou e Chien (2004) e adaptada para a Língua Portuguesa por Silveira (2014). A autora também organizou os itens nas seguintes categorias: *Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho, Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho, Envolvimento dos Alunos e Relações com a Comunidade ou Instituição*.

b) *Escala de Estresse no Trabalho Docente (EETD)* baseada no *Stress at Work Checklist* (Kyriacou, 2000). Os 10 itens são pontuados em escala referente à frequência com que o participante tem experimentado situações de desgaste decorrentes de problemas do trabalho (0 = *nunca* a 3 = *todos os dias*). Este instrumento apresenta, em sua versão original, pontos de corte referentes a *Baixo Estresse, Médio Estresse* e *Alto Estresse* no trabalho. Os escores acima de 15 serão indicativos de alto estresse (Silveira, 2014).

c) *Escala de Satisfação do Professor (ESP)* contém cinco itens pontuados por meio de escala sobre conteúdos representativos de satisfação com o trabalho (1 = *discordo totalmente* a 5 = *concordo totalmente*). Os mesmos foram adaptados da *Teacher Satisfaction Scale* (Ho & Au, 2006) (Silveira, 2014).

3) *Questionário de Identificação do Professor e dos Elementos do Processo de Ensino-aprendizagem* - elaborado para o Estudo 2 especificamente para a investigação das variáveis moderadoras dos comportamentos mediacionais dos professores alfabetizadores, sendo baseado em outros estudos com essa população (A. M. Cunha, 2014; Dias, Barros, et al., 2008; Farias et al., 2008). Este instrumento é composto por questões objetivas para investigar a formação acadêmica de cada professor, seu tempo de experiência em classe de alfabetização, idade cronológica e possível participação em programas de formação continuada com o tema alfabetização, entre outros aspectos. Também possui questões subjetivas, nas quais se busca descobrir aspectos do contexto

educacional que estão diretamente relacionados aos elementos do processo de ensino aprendizagem, e conseqüentemente com a mediação do professor (APÊNDICE B).

4) Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores - *Guidelines for Observing Teaching Interactions* (Lidz, 2002), para avaliação dos critérios de mediação da aprendizagem. Este instrumento, traduzido por A. C. Cunha (2008), foi desenvolvido por Carol S. Lidz (2002), com base na teoria e pesquisa de Reuven Feuerstein. O protocolo fornece diretrizes para uma observação sistemática das interações do professor com os alunos, descritas em termos de experiências de aprendizagem mediada. É composto por 34 itens que se relacionam aos 12 critérios da EAM, os quais são pontuados nos níveis 1 (não evidente), 2 (evidente em nível insuficiente), 3 (evidente em nível moderado) e 4 (muito evidente). O instrumento pode ser visualizado no Anexo B.

5) *Formulário de Observação* - protocolo adaptado de Paula (2004) com o objetivo de identificar aspectos da organização da aula observada, a utilização pelo professor de recursos didáticos e outras anotações que se fizerem pertinentes (APÊNDICE C).

6) *Questionário sobre a Trajetória Profissional* – elaborado especialmente para essa pesquisa com o objetivo de coletar mais informações a respeito das professoras que compuseram os estudos de caso no Estudo 2 (APÊNDICE D). Ele contém questões sobre a escolha da profissão, como foi a inserção na área docente, a autopercepção como professor, e desafios e potencialidades observadas nesse percurso.

2.4 Procedimento

Primeiramente, após aprovação do projeto pela Banca de Qualificação, o mesmo foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), obtendo parecer positivo conforme documento que consta no Anexo C. Após, foi feita apresentação da pesquisa na Secretaria de Educação de Serra, obtendo-se autorização formal para a realização dos Estudos 1 e 2, sendo elaborada uma Carta de Apresentação e Aprovação da Pesquisa junto às instituições escolares (APÊNDICE E)

A partir do consentimento, foi dado início ao Estudo 1, com a aquiescência de cada participante, aplicando-se o questionário *Concepções sobre mediação da*

Aprendizagem e o conjunto de *Escalas para Identificação de Estressores Gerais do Trabalho Docente*. Os professores do Ensino Fundamental regentes nas classes de alfabetização foram convidados a preencherem os instrumentos, ação essa que não contou com a intervenção da pesquisadora, salvo quando foi solicitada por algum participante.

Ao realizar o Estudo 1, os professores foram convidados a fazer parte do Estudo 2 e aqueles que se candidataram foram contactados para a confirmação da participação. Desta forma, a composição da amostra foi aleatória a partir da adesão dos participantes, contando com o número mínimo de seis integrantes. Diante do aceite do professor, foi realizada uma reunião com a direção escolar, na qual foram expostos os objetivos e a metodologia da pesquisa. Estando de acordo com a proposta, o diretor assinou a Carta de Apresentação e Aprovação da Pesquisa (APÊNDICE E).

O professor também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F), e participou da próxima ação que consistiu na aplicação do *Questionário de Identificação do Professor e dos Elementos do Processo de Ensino-aprendizagem*. Nesse momento, foi feita uma previsão das visitas para as gravações, sendo que as mesmas foram confirmadas com antecedência, tendo o consentimento da equipe escolar.

Todas as sessões de observação foram realizadas em situação natural de ensino e aprendizagem, em um período de total de três meses. As observações ocorreram em sala de aula, estando a professora em situação de interação com os alunos e o procedimento de coleta foi realizado conforme sugerido no estudo de Farias et al., (2008). A pesquisadora ficou nos fundos da sala de aula, posicionando a câmara na direção da professora, sendo resguardado um momento inicial de 10 minutos para ambientação dos alunos à situação. O registro da observação ocorreu por meio de gravação em vídeo e anotações da pesquisadora no *Protocolo de Observação*. Ao fim da coleta, foram alcançados 990 minutos de gravação em 30 sessões. Em média, para cada professor foram gravados 165 minutos de aula, divididos em sessões de 33 minutos em média de duração.

Após a coleta, foram realizados encontros destinados ao treinamento dos juízes que avaliaram as interações dos professores. Ocorreram cinco momentos de estudo, nos quais foi proposta a análise de interações reais em sala de aula e que contou com a

participação da pesquisadora, de uma aluna de iniciação científica, que já havia participado de atividade semelhante (A. M. Cunha, 2014), e a professora orientadora da pesquisa.

A pesquisa prosseguiu com o tratamento dos dados. No Estudo 1, os dados coletados no questionário *Concepções sobre Mediação da Aprendizagem* e no *Conjunto de Escalas de Escalas para Identificação de Estressores Gerais do Trabalho Docente* foram primeiramente alocados estatisticamente em planilhas. Em seguida, passaram por análise inferencial e correlacional, na qual foram trabalhadas as possíveis relações entre variáveis sociodemográficas, concepções sobre mediação da aprendizagem e estresse ocupacional.

No Estudo 2 os dados foram tratados através de análise qualitativa e quantitativa dos vídeos dos comportamentos do professor em sala de aula, por meio dos registros no instrumento *Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores* (A. C. Cunha, 2008; Lidz, 2002). Em seguida, foram identificadas as variáveis moderadoras do fenômeno em cada participante, presentes no *Questionário de Identificação do Professor e dos Elementos do Processo de Ensino Aprendizagem*, de modo a analisar suas relações com o padrão de mediação apresentado. Também foram levados em consideração os registros realizados pela pesquisadora no *Protocolo de Observação*, os resultados alcançados sobre estresse ocupacional através do *Conjunto de Escalas para Identificação de Estressores Gerais do Trabalho Docente* e as concepções sobre mediação.

Finalmente, considerações e discussões sobre os resultados encontrados à luz da literatura de base foram realizadas. Finalizada a redação da dissertação, foi oferecida uma devolutiva sobre os resultados gerais da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação do município da Serra, resguardadas todas as questões éticas em relação ao trabalho do professor participante e sua identidade. Ação essa que ensejou proporcionar à equipe gestora subsídios científicos para análise de sua realidade escolar, bem como a possibilidade de estratégias de intervenção.

O procedimento geral da pesquisa está resumido na Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2 – Procedimento geral da pesquisa

Atividade	Estudos	
	1 - Concepções sobre mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores e indicadores de estresse ocupacional	2 - Análise comparativa entre padrão de mediação do professor alfabetizador, concepções sobre mediação e estresse ocupacional
Composição da amostra (maio a julho de 2014)	- Carta de Apresentação e Aprovação da Pesquisa junto às instituições escolares	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Coleta dos dados (maio a outubro de 2014)	- Questionário Concepções sobre Mediação da Aprendizagem	- Questionário de Identificação do Professor e dos Elementos do Processo de Ensino-aprendizagem
	- Escalas para Identificação de Estressores Gerais do Trabalho Docente	- Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores - <i>Guidelines for Observing Teaching Interactions</i> (A. C. Cunha, 2008; Lidz, 2002)
		- Formulário de Observação
		- Questionário sobre a Trajetória Profissional
Treinamento dos juízes avaliadores (novembro e dezembro de 2014)		- Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores - <i>Guidelines for Observing Teaching Interactions</i> (A. C. Cunha, 2008; Lidz, 2002)
		- Termo de Concordância para Participação como Juiz
Processamento dos dados (junho de 2014 a fevereiro de 2015)		

2.5 Processamento e análise dos dados

No estudo 1, os dados coletados no questionário *Concepções sobre Mediação da Aprendizagem* sofreram tratamento misto. Os elementos de dados gerais, formação profissional e experiência profissional foram organizados estatisticamente de forma a caracterizar a amostra e foram levados em consideração para a realização da análise qualitativa. Os dados de evocação e as demais informações coletadas depois de alocadas estatisticamente em planilhas passaram por Análise de Conteúdo (Breakwell et al., 2010), segundo os objetivos da pesquisa e a natureza dos dados.

As palavras evocadas passaram por contagem de frequência em cada termo e foi feita análise de possíveis categorias que contribuiriam para a interpretação dos resultados. Foram identificadas e contabilizadas palavras com grande frequência em cada termo, palavras com sentidos correlatos ou sinônimos e palavras com valores positivos e negativos. Houve um grupo de palavras para cada termo que não estabeleciam relação entre si e, portanto, compuseram uma categoria identificada como neutra. Por fim, as categorias, frequências e porcentagens foram organizadas em tabelas.

Nas questões, nas quais se investigavam o conhecimento da amostra sobre o conceito mediação da aprendizagem e a quais autores/teóricos o mesmo esteve principalmente vinculado na formação acadêmica dos participantes, os resultados foram organizados de acordo com a semelhança das respostas. As frequências e as porcentagens foram contabilizadas para compor a análise qualitativa dos resultados.

Para a análise dos elementos mais importantes para o sucesso e para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem, os resultados alcançados foram alocados em planilhas do Excel. Para cada um dos seis elementos apresentados foram gerados categorias de análise, sendo 1 (mais importante) a 6 (menos importante), tanto para a situação de sucesso quanto para a situação de insucesso. Por fim, escores totais, médias e desvio padrão foram alcançados para cada elemento e em cada situação, e organizados em tabela.

Na investigação sobre quais critérios a amostra considerava importante para realizar uma mediação de qualidade, os participantes escreveram espontaneamente palavras e frases. As informações passaram por Análise de Conteúdo (Breakwell et al.,

2010), sendo então organizadas em categorias, segundo a natureza de suas ideias, obtendo-se frequências parciais e por grupo, e destes as porcentagens.

No conjunto de Escalas *para Identificação de Estressores Gerais do Trabalho Docente* o procedimento de análise de dados seguiu os parâmetros realizados na pesquisa de Silveira (2014). Na *Escala de Estresse no Trabalho Docente* (Kyriacou, 2000) trabalhou-se com indicadores de baixo, médio ou alto nível de estresse no trabalho, que delimita o intervalo entre 0 e 4 pontos como baixo nível de estresse no trabalho; o intervalo entre 5 e 15 pontos como estresse moderado no trabalho; e pontuações acima de 15 pontos como alto nível de estresse. Ou seja, foram consideradas as variáveis de Escore Total e Presença de Estresse.

Os pontos marcados na *Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar* (Kyriacou & Chien, 2004) foram somados, gerando escores totais, sendo observados 25% dos elementos mais pontuados, conforme critérios utilizados em outras pesquisas (Neves, Silveira, & Dias, 2014; Silveira, 2014; Silveira et al., 2014). Também foi observado em quais das quatro categorias (*Relações com Comunidade e Instituição, Recursos para o Desenvolvimento do Trabalho, Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho e Envolvimento dos Alunos*) foram encontradas as maiores médias. Assim, as variáveis obtidas referiram-se ao Escore Total, e ao Escore por Fator.

Na *Escala de Satisfação com o Trabalho Docente* (Ho & Au, 2006) os pontos marcados em cada item foram somados gerando Escore Total, sendo 5-25 a variação. Desta forma, quanto mais próximo o Escore Total de 5 menor a satisfação com o trabalho, e quanto mais próximo de 25, maior é a satisfação (Silveira, 2014).

Os resultados alcançados em cada variável do Estudo 1, concepções sobre mediação e indicadores de estresse ocupacional, bem como as variáveis pessoais dos participantes, passaram por análise estatística inferencial e correlacional com o intuito de investigar possíveis relações entre as mesmas. Primeiro foi aplicado o teste *Mann-Whitney* (Magalhães & Lima, 2005), comparando as variáveis pessoais e as concepções sobre a mediação da aprendizagem em três grupos distintos: G1 ($n = 14$), grupo no qual foi verificado alto nível de estresse, G2 ($n = 22$), grupo sem estresse em alto nível (estresse moderado e sem estresse) e um grupo GT (Grupo Total) ($N = 36$).

Como a amostra apresentou tamanho reduzido e perfil não paramétrico (Magalhães & Lima, 2005), foi utilizado o teste de correlação de *Spearman* (Dancey & Reidy, 2006) para a análise das características pessoais, das concepções sobre a mediação da aprendizagem, além dos indicadores de estresse. Os coeficientes variam entre -1 (um negativo) e 1 (um positivo). Quanto mais próximo de 1 (um) for o valor do coeficiente, maior é o grau de correlação entre as variáveis. O nível de significância adotado foi $\leq 0,05$.

No Estudo 2, as respostas às questões objetivas, referentes ao *Questionário Identificação do Professor e dos Elementos do Processo de Ensino Aprendizagem*, foram organizadas, transformadas em variáveis e alocadas em planilhas para análise estatística e qualitativa. As respostas às demais questões, que são subjetivas, foram submetidas à Análise de Conteúdo (Breakwell et al., 2010).

Cada sessão de observação dos comportamentos do professor foi subdividida em três partes de 10 minutos cada. Esse procedimento permitiu a melhor avaliação dos momentos observados, visto que são 12 os critérios contemplados nas *Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores* (A. C. Cunha, 2008; Lidz, 2002) para avaliação do nível 1 (ausência de mediação) ao nível 4 (nível ótimo de mediação). Como procedimento adotado pelo avaliadores, esses observaram cada sessão de cada professor alfabetizador e marcaram com um X no nível de evidência do comportamento mediador em cada um dos 34 itens que compõem o instrumento (ver ANEXO B). Por exemplo, no item 1 (Intencionalidade) o avaliador analisou o seguinte aspecto: *O professor produz uma mensagem clara aos alunos com objetivo de engajá-los na atividade a ser realizada na aula*. Observando os níveis de evidência assinalou se esse comportamento ocorreu em nível elevado (4), nível moderado (3), nível insuficiente (2) ou se não houve ocorrência (1) (Félix, 2013).

A descrição dos níveis, detalhada a seguir, foi utilizada por Félix (2013) em sua pesquisa e serviu de parâmetro para o procedimento de registro com o instrumento: a) nível 4 *evidência em nível elevado* (sempre) - indica uma ótima mediação, o comportamento apresentado é realizado a todo o momento pelo professor; b) nível 3 *evidência em nível moderado* (às vezes) - indica uma mediação média, significa que o professor apresenta o comportamento em um nível médio esperado para a mediação; c) nível 2 *evidência em nível insuficiente* (poucas vezes): indica uma baixa mediação,

assim o comportamento ocorre em apenas alguns momentos da interação; e d) nível 1 *nenhuma evidência* (nunca) - indica a ausência de mediação para o componente.

Ao fim desse processo, de cada professor participante foram obtidos cinco registros e os dados foram organizados em uma planilha do programa *Microsoft Excel®*, na qual para cada professor, foi calculada a média geral dos níveis de mediação obtida pela soma de todos os níveis de mediação para os diferentes componentes da EAM. Tais médias foram alcançadas gerando-se escores dos critérios em cada nível e por fim, a soma dos escores foi dividida pelo *N* de avaliações (itens de avaliação no critério x número de participantes x número de sessões de observação).

Posteriormente, esses dados foram dispostos em tabela e gráfico a partir dos quais se fez a análise qualitativa da mediação da aprendizagem de cada professor alfabetizador, que levou em consideração a identificação das variáveis moderadoras do fenômeno em cada participante, suas concepções sobre mediação e os indicadores de estresse ocupacional. Com as médias gerais pode-se analisar qualitativamente o padrão mediacional da amostra, verificando quais critérios foram mais frequentes e os que apresentaram frequências baixas.

Com objetivo de garantir a fidedignidade da avaliação do padrão de mediação do professor, foi calculado o índice de concordância das classificações em termos dos níveis de mediação obtido em cada componente/critério de mediação nas observações. Para tanto, foram selecionados, aleatoriamente, os protocolos de registro da mediação para 25% da amostra total de professores. Assim, foi necessária a atuação de um segundo juiz, uma aluna de Iniciação Científica, para análise dessa parcela dos dados. Como parâmetro, seriam aceitos valores igual ou superior a 70% (Fagundes, 1999), índices que têm sido considerados adequados em algumas pesquisas sobre mediação desenvolvidas no país nos últimos anos (A. C. Cunha et al., 2006; A. M. Cunha, 2014, Dias, Barros et al. 2008; Farias et al., 2008; Nascimento, 2012).

2.6 Avaliação do nível de fidedignidade dos resultados

Foi realizada avaliação do nível de fidedignidade dos resultados alcançados nas observações do padrão de interação dos professores, comparando concordância e

discordância entre as análises realizadas por dois juízes. Encontra-se no Apêndice G o termo de concordância para participação como juiz.

A segunda observadora analisou 25% das sessões gravadas, o que resultou em seis vídeos completos. Foi realizado o cálculo do índice de concordância das classificações em termos dos níveis de mediação obtidos em cada critério da EAM, sendo alcançados o índice de concordância geral e os índices por cada critério, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 – Índice de concordância geral e por critério da EAM

Critério	Resultado			
	Concordância	%	Discordância	%
Intencionalidade	94,44		5,55	
Significado	79,17		20,83	
Transcendência	62,50		37,5	
Atenção partilhada	58,33		41,67	
Experiência partilhada	100,00		0	
Regulação na tarefa	66,67		33,33	
Elogiar	75,00		25,00	
Desafiar	66,67		33,33	
Diferenciação psicológica	70,00		30,00	
Responsividade contingente	66,67		33,33	
Envolvimento afetivo	66,67		33,33	
Mudança	100,00		0	
Índice geral	72,55%		27,45%	

Os índices de concordâncias em cada vídeo avaliado pela segunda observadora foram 82%, 80%, 71%, 71%, 68% e 65%. Esses valores resultam em um nível de concordância geral de 72,55%, média considerada aceitável para este tipo de pesquisa (igual ou superior a 70%) (Creswell, 2007).

Também foi possível concluir que, para os critérios Intencionalidade, Significado, Elogiar e Diferenciação Psicológica, o nível de concordância entre os juízes foi adequado (94,44%, 79,17%, 75,00% e 70%, respectivamente), e obteve-se 100% de concordância em Experiência Partilhada e Mudança. O índice mais baixo foi observado no critério Atenção Partilhada (58,33%), seguido por Transcendência (62,50%). Regulação na Tarefa, Desafiar, Responsividade Contingente e Envolvimento Afetivo obtiveram o mesmo índice (66,67%), pouco abaixo do satisfatório.

2.7 Avaliação ética de riscos e benefícios

Foram seguidos os protocolos éticos para a pesquisa, sendo executada somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas da UFES, conforme documento que consta no Anexo C. Além disso, a efetivação da pesquisa se deu a partir do consentimento dos participantes através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE F). Os procedimentos descritos ao longo do projeto respeitaram a legislação sobre pesquisa com seres humanos mediante a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (2012).

Como as filmagens tiveram como foco os comportamentos exibidos pelos professores em interação com toda classe, a câmera foi posicionada nos fundos da sala de aula, não focalizando diretamente os estudantes, com o intuito de captar especificamente a ação do educador em interação com a turma. Portanto, foi solicitada a permissão por escrito somente ao professor.

Uma devolutiva dos resultados da pesquisa foi fornecida aos participantes, com a intenção de contribuir para a formação dos profissionais e viabilizar possíveis melhorias no contexto educacional.

Todos os dados provenientes do estudo foram e serão mantidos em sigilo, sendo utilizados apenas para fins da dissertação e possíveis publicações na área, resguardando a identidade dos envolvidos. Quando identificado através do estudo algum profissional em situação de estresse ocupacional, o mesmo recebeu encaminhamento para serviços públicos de psicologia clínica disponíveis em sua localidade, recebendo as informações necessárias para tanto.

Há que se esclarecer que a pesquisa ofereceu risco mínimo, pois possíveis consequências poderiam advir de sentimentos ocasionados por alguma questão presente em instrumentos que avaliaram estressores do ambiente, sendo realizado, como já indicado, o encaminhamento a serviços públicos de psicologia, conforme Resolução do CNS (Brasil, 2012) para pesquisas com seres humanos e também pelo próprio Código de Ética em Psicologia.

3. RESULTADOS

Os dados resultantes dos dois estudos serão apresentados e analisados separadamente por possuírem objetivos distintos, mas, serão discutidos conjuntamente em item próprio com vistas a alcançar a integralidade do fenômeno estudado.

No estudo 1 - Concepções sobre mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores e indicadores de estresse ocupacional, inicialmente a amostra será caracterizada de acordo com os dados gerais, formação e experiência profissional. Em seguida, os dados sobre as concepções de mediação da aprendizagem e os indicadores de estresse ocupacional serão trabalhados com o intuito de verificar o que e como pensam os professores sobre mediação da aprendizagem e como essas concepções orientam suas práticas profissionais, bem como quais os principais fatores estressores percebidos em seus ambientes de trabalho.

No Estudo 2 - Análise comparativa entre padrão de mediação do professor alfabetizador, concepções sobre mediação e estresse ocupacional -, também se fará a caracterização geral da amostra com base na formação acadêmica, no tempo de experiência em classe de alfabetização, participação em programas de formação continuada com o tema alfabetização, e nos ambientes de trabalho da amostra. Em seguida, será feita uma análise dos resultados da subamostra ($n = 6$) buscando relacionar o padrão mediacional às outras variáveis, sendo que dois professores foram escolhidos para compor estudos de caso.

3.1 Estudo 1 – Concepções sobre mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores e indicadores de estresse ocupacional

3.1.1 Caracterização da amostra

Dos 36 professores que compuseram a amostra, formada por regentes de turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, todos trabalhavam na rede municipal da Serra, ES, sendo que 86,11% possuíam vínculo efetivo, a maioria era do sexo feminino (94,44%), com idade média de 39 anos e trabalhavam em duas instituições de ensino (58,33%). A média de anos de trabalho na educação da amostra é de 12 anos, sendo

todos com atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em média 10 anos de experiência nesse segmento. A maioria, na época do preenchimento do questionário, trabalhava regendo somente em classes das séries iniciais do Ensino Fundamental (72,22%). Em relação à formação profissional, quase a totalidade dos participantes possui graduação em Pedagogia (94,44%) e especialização em educação (83,33%), principalmente em Psicopedagogia (25%) e Alfabetização (19,44%), e quase a metade formou-se em magistério (47,22%). Essas informações e demais dados sobre a caracterização da amostra encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4 – Caracterização da amostra do Estudo 1 (N = 36)

Variáveis	Caracterização
Idade	25 a 65 anos, $M = 38,86$ e $DP = 9,62$
Sexo	94,44% ($n = 34$) - feminino 5,55% ($n = 02$) - masculino
Número de instituições de trabalho	58,33% ($n = 21$) - 2 escolas 38,89% ($n = 14$) - 1 escola 2,78% ($n = 01$) - 4 escolas
Municípios de trabalho	77,78% ($n = 28$) - Serra (exclusivo) 16,67% ($n = 06$) - Serra e Vitória 2,78% ($n = 01$) - Serra e Cariacica 2,78% ($n = 01$) - Serra e Vila Velha
Vínculo empregatício	86,11% ($n = 31$) - Efetivo 13,89% ($n = 05$) - Contratação temporária
Experiência profissional docente	2 a 30 anos $M = 11,67$ e $DP = 8,63$
Experiência profissional em cada segmento de ensino	Educação Infantil 50% ($n = 18$) 1 a 16 anos ($M = 5,44$ e $DP = 5,26$) Séries iniciais do Ensino Fundamental 100% ($n = 36$) 1 a 30 anos ($M = 9,67$ e $DP = 8,41$) Séries finais do Ensino Fundamental 19,44% ($n = 07$) 1 a 24 anos ($M = 8,14$ e $DP = 7,47$) Ensino Médio 19,44% ($n = 07$)

Tabela 4 – Caracterização da amostra do Estudo 1 (continuação)

	1 a 12 anos ($M = 4,00$ e $DP = 4,08$)
	Ensino Técnico
	8,33% ($n = 03$)
	Tempo: 1 e 2 anos, $M = 1,33$ e $DP = 0,58$
	Ensino Superior:
	5,55% ($n = 02$)
	1 e 2 anos ($M = 1,50$ e $DP = 0,71$)
Cargo de atuação no momento do preenchimento do questionário	72,22% ($n = 26$) - professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental 16,67% ($n = 06$) - professor nas séries iniciais do Ensino Fundamental e também na função de pedagogo 11,11% ($n = 04$) - regentes em classes de Educação Infantil e também nas séries iniciais do Ensino Fundamental
Formação profissional	94,44% ($n = 34$) – Pedagogia 83,33% ($n = 30$) - Especialização na área educacional ² 47,22% ($n = 17$) - Magistério 11,11% ($n = 04$) - Licenciaturas ³ 11,11% ($n = 04$) - Mestrado em Educação 8,33% ($n = 03$) - Especialização em outra área ⁴ 5,55% ($n = 02$) - Bacharelado ⁵

3.1.2 Concepções sobre mediação da aprendizagem

Na investigação sobre as concepções da mediação da aprendizagem, aos professores participantes questionamentos foram propostos buscando abordar o tema sob diversas perspectivas. No primeiro deles buscou-se a evocação de palavras para os termos estudante, professor e mediação.

Os resultados dessa investigação estão organizados na Tabela 5, sendo que para cada termo de evocação foram elaboradas categorias nas quais as palavras evocadas pelos professores puderam ser caracterizadas e que se mostraram importantes para a análise dos dados. Esse procedimento resultou em quatro categorias, sendo elas

² Psicopedagogia: 25,00% ($n=09$); Alfabetização: 22,22% ($n= 08$); Gestão escolar: 11,11% ($n=04$); Educação Infantil: 11,11% ($n=04$); Educação Especial: 5,55% ($n=02$); Educação Integral, Deficiência visual, Séries Iniciais, Psicologia da Educação, Arte, Educação Inclusiva e Diversidade, e Planejamento: 2,78% cada ($n=01$ em cada)

³ Ciências biológicas (50%) e Letras (50%)

⁴ Contabilidade, Direito Público e Gestão em RH: 2,78% cada ($n=01$ em cada)

⁵ Direito: 100%

“palavras de valor positivo”, “palavras de valor negativo”, “palavras correlatas ou sinônimas” e “palavras neutras”. Também foram observadas palavras com as maiores frequências em cada termo.

Tabela 5 – Palavras evocadas para os termos estudante, professor e mediação

Estudante – total de palavras evocadas = 90			
Palavras correlatas ou sinônimas (n = 11)	Palavras de valor positivo (n = 18)	Palavras de valor negativo (n = 17)	Palavras neutras (n = 44)
- Ser e pessoa: n = 2 - “Ser pensante”, produtor, indivíduo, autor, criança, aluno e crianças: n = 1 12,22% do total de palavras evocadas	- Alegria: n = 3 - Único: n = 2 - Amor, determinação, sonhos, dinâmico, feliz, guerreiro, esperança, inclusão, colaborador, participativo, potencial, respeito e antenado: n = 1 20,00% do total de palavras evocadas	- Indisciplina, indisciplinado e carente: n = 2 - Inquieto, agitado, desobediente, desmotivado, desinteressado, preguiça, reclamação, abandonado, “sem limite”, entediado e descomprometido: n = 1 18,89% do total de palavras evocadas	- Futuro: n = 6 - Aprendizado e aprendizagem: n = 5 - Curiosidade: n = 4 - Aprendiz, escola e desenvolvimento: n = 3 - Alvo, trabalho e troca: n = 2 - Vivência, amadurecimento, capacidade, descoberta, vínculo, estudo, vida, atividades e mudança: n = 1 48,89% do total de palavras evocadas
Professor – total de palavras evocadas = 98			
Palavras correlatas ou sinônimas(n = 16)	Palavras de valor positivo (n = 48)	Palavras de valor negativo (n = 12)	Palavras neutras (n = 22)
- Mediador: n = 7 - Mestre: n = 2 - Pessoa, autor, estudante, interventor, educador, formador e pesquisador: n = 1 16,33% do total de palavras evocadas	- Amor: n = 4 - Ética, dedicação, criatividade e participativo: n = 2 - Dinâmico, guerreiro, único, respeito, super-herói, disponibilidade, contribuição, comprometimento, consciente, leitor, amar, esperançoso, transformador, inovador, prazer, realização, sonhos, conquistas, envolvente, força, batalhador, esforçado, empenhado, observador, valorização, cooperador, capacitado, sonho, determinação, solução, incentivador, motivador, fundamental, importante, necessário e sabedoria: n = 1 48,98% do total de palavras evocadas	- Desvalorização: n = 3 - Estressado: n = 2 - Insatisfeito, ansioso, sofredor, angústia, cansada, só e desmotivada: n = 1 12,24% do total de palavras evocadas	- Experiência: n = 5 - Profissão: n = 4 - Conhecimento, ensino e planejamento: n = 3 - Trabalho, sala de aula, meta e estudo: n = 1 22,45% do total de palavras evocadas

Tabela 5 – Palavras evocadas para os termos estudante, professor e mediação (continuação)

Mediação – total de palavras evocadas = 94			
Palavras correlatas ou sinônimas (n = 32)	Palavras de valor positivo (n = 35)	Palavras de valor negativo (n = 1)	Palavras neutras (n = 26)
<p>- Trocas, ponte, caminho e ajuda: n = 3</p> <p>- Ligação, elo: n = 2</p> <p>- Conduzir, colaboração, contato, estratégia, facilitar, condução, indicar, direcionar, intervenção, intermediar, comunicação, auxilia, processo, meio, orientação, interação, apoio e despertar: n = 1</p> <p>34,04% do total de palavras evocadas</p>	<p>- Necessária: n = 6</p> <p>- Respeito, crescimento e importante: n = 2</p> <p>- Motivação, amor, dedicação, realização, fundamental, solução, sabedoria, disposição, pertinente, diálogo, colaboração, essencial, ideal, dedicação, comunicação, estímulo, amizade, lúdica, afeto, valoriza, indispensável, afetividade e despertar: n = 1</p> <p>37,23% do total de palavras evocadas</p>	<p>- Difícil: n = 1</p> <p>1,06% do total de palavras evocadas</p>	<p>- Professor: n = 4</p> <p>- Foco: n = 2</p> <p>- Sempre, trabalho, interdisciplinaridade, sequência didática, conhecedor, feedback, vivência, estudo, grupo, atividades, fim, despertar, lado, lúdica, mudança, conhecimento, realidade, recursos, pedagogo e família : n = 1</p> <p>26,66% do total de palavras evocadas</p>

Para o termo estudante, os professores apresentaram maiores frequências para palavras que representam uma das principais características de seu público-alvo, que é a de um ser em desenvolvimento, pré-disposto a situações de aprendizagem, e que, por conseguinte, cresce, possuindo inúmeras possibilidades no futuro. As palavras mais evocadas para estudante foram: *futuro* ($n = 6$), *aprendizado* e *aprendizagem* ($n = 5$ cada), *curiosidade* ($n = 4$) e *alegria*, *aprendiz*, *crescimento*, *escola* e *desenvolvimento* ($n = 3$ cada).

Para esse termo não houve predominância para as evocações de palavras de valor positivo (20%) ou negativo (18,89%), apresentando frequências próximas. No entanto, observa-se que, enquanto a maioria das palavras de valor negativo diz respeito à postura do estudante na escola, o mesmo não ocorre com as de valor positivo, que extrapolam a vivência do ambiente escolar.

A palavra mais evocada para o termo professor foi *mediador* ($n = 7$), o que pode ser compreendido devido ao contexto da pesquisa. As demais palavras com maiores frequências de evocação estão presentes na prática diária do professor e podem representar elementos importantes para sua realização, são elas: *experiência* ($n = 5$), *profissão* e *amor* ($n = 4$ cada), e *conhecimento*, *ensino*, *desvalorização*, *compromisso* e *planejamento* ($n = 3$).

Bem relevante foi a evocação de palavras positivas para esse termo (48,98%), totalizando quase a metade das palavras evocadas, com grande frequência para atitudes valorativas do trabalho docente. Resultado diferente ocorreu com as palavras de valores negativos, que apresentou percentual de 12,24% e com grande frequência para possíveis representantes das condições de trabalho dos professores na educação pública.

Para o termo mediação a palavra mais evocada foi *necessária* ($n = 6$), o que pode indicar seu valor na concepção dos professores da amostra. Outra palavra com frequência relevante foi *professor* ($n = 4$), o que chama atenção pelo fato do outro elemento do elo, ou seja, o estudante, não ter obtido igual representação. As demais palavras com maior frequência foram *aprendizado*, *ajuda*, *caminho*, *trocas* e *ponte* ($n = 3$, cada).

Observa-se a predominância das palavras de valor positivo (37,23%) sobre as de valor negativo (1,06%). Houve expressiva representação para o termo de palavras

correlatas ou sinônimas, alcançando percentual de 34,04%, sendo que as mesmas sinalizam a natureza sociohistórica do conceito.

De forma geral, os professores da amostra representaram os estudantes em sua potencialidade para a aprendizagem (*aprendiz, crescimento e futuro*), apontando de igual forma valores positivos (*alegria, único, amor*) e valores negativos para os mesmos (*indisciplina, indisciplinado e desmotivado*), sendo que nestes últimos houve predominância para atitudes prejudiciais à aprendizagem. Para sua categoria, os professores evocaram palavras que indicam as condições que julgam importantes para a atuação em sala de aula (*mediador, experiência e conhecimento*). Com grande frequência, valorizaram-se com palavras que enobrecem seu ofício (*amor, ética e dedicação*), e por outro lado, indicam em menor frequência elementos negativos (*desvalorização, estressado e insatisfeito*), mas que denotam elementos de suas realidades de trabalho. O termo mediação foi significativamente representado por palavras que buscavam explicá-lo como condição importante no contexto educacional (*necessária, pertinente e fundamental*), e entendido como uma ação positiva que deve ser realizada pelo professor para conduzir o aluno ao aprendizado (*ponte, trocas e elo*).

Outro elemento pesquisado foi o conhecimento dos professores sobre teorias da mediação da aprendizagem e a quais autores/teóricos eles vinculavam tais saberes. Na amostra, 80,56% ($n = 29$) afirmaram já terem estudado ou ouvido falar sobre a mediação da aprendizagem, destes 10,34% ($n = 3$) disseram que estudaram muito pouco e que gostariam de maior aprofundamento sobre o assunto. Os que negaram conhecer sobre a mediação da aprendizagem totalizaram 19,44% ($n = 07$).

Na questão, na qual se investigava a quais autores/teóricos o conceito de mediação da aprendizagem esteve principalmente vinculado na formação acadêmica dos participantes, obteve-se 30,55% ($n = 11$) de respostas em branco, e 19,44% ($n = 7$) responderam “Não me lembro” ou “Não me recordo”. Os que registraram teóricos em resposta à questão totalizaram 50,00% da amostra ($n = 18$). Destes nenhum citou Feuerstein, idealizador da teoria da EAM, e 94,44% ($n = 17$) mencionaram Vygotsky, dado bem relevante por representar quase 100% das respostas. Por ordem de frequência obteve-se: Paulo Freire com 22,22% ($n = 04$); Emília Ferreiro com 16,67% ($n = 03$); Cláudia Gontijo e Jean Piaget com 11,11% ($n = 02$ cada); e José Carlos Libâneo, Angel

Pino, Philippe Meirieu, Henri Wallon, Jean-Ovide Decroly, Sônia Kramer e Celso Vasconcelos com 5,55% ($n = 01$ cada).

Na identificação dos componentes fundamentais para o processo educacional, com atribuição dos valores⁶ 1 a 6, os participantes indicaram a *mediação do professor* como elemento principal para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, com média igual a 1,92. Os demais elementos ficaram assim elencados por ordem de importância: suporte e acompanhamento familiar ($M = 2,81$), desempenho do estudante ($M = 3,22$), proposta pedagógica da escola ($M = 3,50$), recursos didático-pedagógicos ($M = 4,00$) e infraestrutura escolar ($M = 5,11$). Os dois últimos elementos da lista, ou seja, os que foram considerados pela amostra como menos relevantes, apresentaram os menores valores de *DP*, o que demonstra menor variação nas respostas dos participantes.

Já na situação de insucesso escolar, os alfabetizadores indicaram igualmente como mais importantes a mediação do professor e o suporte e acompanhamento familiar, ambos tiveram média igual a 2,36. Os demais elementos foram listados na seguinte ordem de importância: desempenho do estudante ($M = 3,67$), proposta pedagógica da escola ($M = 3,92$), recursos didático-pedagógicos ($M = 4,11$) e infraestrutura escolar ($M = 5,03$). Novamente, os mesmos elementos foram apontados como menos importantes.

Constatou-se que, de acordo com a amostra, a mediação da aprendizagem possui importante papel no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, esse elemento teve maior peso para o sucesso do que para o insucesso na aprendizagem, com diferença significativa pelo teste de *Wilcoxon* ($M = 1,92$; $M = 2,36$, respectivamente; $p \leq 0,05$), conforme pode ser visualizado na Tabela 6. Por sua vez, o desempenho do estudante foi mais relevante na explicação do sucesso na aprendizagem ($M = 3,22$), em comparação ao insucesso ($M = 3,67$).

⁶De acordo com a instrução para o preenchimento do questionário aplicado, os fatores responsáveis pelo sucesso e pelo insucesso na aprendizagem foram organizados em escala numérica crescente (1 a 6), recebendo o escore 1, deste modo, o fator mais importante segundo a avaliação do participante, e 6, menos importante.

Tabela 6 – Comparação dos fatores responsáveis para o sucesso e o insucesso na aprendizagem discente de acordo com a amostra ($N = 36$)

Elementos do processo educacional	Sucesso			Insucesso			Z	p
	M	DP	Varição	M	DP	Varição		
Infraestrutura escolar	5,11	1,33	1,006,00	5,03	1,34	1,006,00	-0,53	0,60
Mediação do professor	1,92*	1,36	1,006,00	2,36*	1,61	1,006,00	-1,93	0,05*
Proposta pedagógica da escola	3,50	1,80	1,006,00	3,92	1,59	1,006,00	-2,04	0,04
Recursos didático-pedagógicos	4,00	1,15	2,006,00	4,11	1,24	1,006,00	-1,03	0,30
Suporte e acompanhamento familiar	2,81*	1,39	1,006,00	2,36*	1,27	1,005,00	-1,95	0,05*
Desempenho do estudante	3,22	1,49	1,006,00	3,67	1,37	1,006,00	-2,34	0,04*

Notas: Resultados referentes a teste de *Wilcoxon*. Médias variando de 1 a 6, quanto mais perto a média estiver do valor 1, mais importante é o valor atribuído ao elemento.

Os professores também foram convidados a argumentarem o motivo da escolha do elemento mais importante para cada situação. A seguir, o relato⁷ de uma professora sobre a importância da mediação da aprendizagem para o sucesso e para o insucesso do ensino.

A mediação pedagógica quando pensada na ótica da diversidade escolar, visa construir saberes e práticas para alunos com os mais variados níveis de conhecimento. Pensando na potência que a mediação representa, aposto nela em primeiro lugar. Importante destacar que os outros elementos fazem parte da mediação e não podem ser vistos como unilaterais. A mediação pedagógica influencia tanto positivamente quanto negativamente na prática pedagógica. Dessa maneira, quando a mesma não acontece o fracasso do aluno se torna

⁷ As afirmações foram transcritas na íntegra, conforme apresentadas nos questionários.

cada vez mais possível no cotidiano escolar. (Professora 27 anos e 3 anos de profissão)

Vale colocar que, mesmo tendo sido apontada pela maioria dos participantes como mais importante para o processo de ensino-aprendizagem, a mediação da aprendizagem é percebida como um fator de grande demanda no ofício do professor. Alguns relatos ilustram essas percepções:

Mediação do professor, por que me sinto muito só com meus problemas de sala de aula. (Professora de 30 anos de idade e 15 de profissão)

Acredito que como não podemos contar muito com a família, e com os outros itens; 'sobra' para o professor a responsabilidade de incentivar e guiar o aluno no caminho da aprendizagem, tendo na maioria das vezes que realizar várias mediações para que seu aluno alcance o objetivo. Por mais que o professor tente 'abraçar' o mundo, nem sempre ele consegue suprir o que deveria ser papel da família consolidar no aluno. (Professora de 26 anos de idade e 2 de profissão)

O elemento suporte e acompanhamento familiar obteve resultado expressivo na opinião dos professores. Quando se trata do sucesso, os professores indicaram como elemento principal a mediação do professor e na situação de insucesso, a relevância foi dividida entre a mediação do professor e o suporte e acompanhamento familiar. As afirmações dos professores a seguir retratam essas concepções.

Para mim a família é a principal responsável para o bom desenvolvimento do ensino aprendizagem para que eu professora possa ensinar o seu filho com diversas ferramentas de trabalho. Família é a base. (Professora de 43 anos de idade e 22 anos de profissão)

Quando a criança não tem apoio da família ela parece não ter motivação para aprender, não tem por quem o fazer. (Professora de 34 anos de idade e 4 anos de profissão)

Porque atualmente um dos principais empecilhos ao trabalho em sala de aula é a indisciplina dos alunos e a parceria com as famílias quase não existe para tentar minimizar este problema. (Professora de 27 anos de idade e 2 anos de profissão)

A amostra apontou os elementos recursos didático-pedagógicos e a infraestrutura como menos importantes para o processo educacional, tanto para o seu sucesso, quanto para seu insucesso. Uma professora de 45 anos de idade e 10 de profissão ilustra essa concepção com a seguinte justificativa:

A escola não precisa estar com 100% para que o ensino aconteça. Se não, como justificaria as crianças do Nordeste terem alcançado o ensino.

Na situação de sucesso do ensino, o elemento desempenho do estudante obteve a quarta menor média (3,22), já para o insucesso, alcançou a terceira posição na lista de relevância, com média igual a 3,67. Tal elemento foi considerado importante para a amostra, mas não de forma tão preponderante como a mediação do professor e suporte e acompanhamento familiar. Entretanto, afirmações como as que se seguem ilustram a necessidade da reciprocidade do mediado para o sucesso do ensino-aprendizagem.

O desempenho do aluno, pois de nada adianta o professor realizar a melhor mediação se o aluno não quer aprender / ou tem dificuldades que o impedem (orgânica, social e econômica). (Professora de 36 anos de idade e 7 de profissão)

Se o estudante não estiver interessado em aprender, não adianta, todos os recursos não serão válidos. (Professora de 50 anos de idade e 3 de profissão)

Se o aluno não tiver interesse ele dificilmente consegue ter um bom desempenho. (Professora de 42 anos e 3 de profissão)

Como última investigação sobre como professores alfabetizadores concebem a mediação da aprendizagem e a possível aproximação dessas ideias com a teoria da EAM, os participantes foram questionados sobre quais critérios consideravam importantes para que realizassem uma mediação de qualidade. Nos relatos foram observados apontamentos de ações que se referiam a ações diretas do professor (65,48%) e a ações relacionadas a atuação de outros agentes ou referentes a recursos

(34,52%). No primeiro grupo, foram identificados aspectos que antecedem a atuação do professor em sala de aula (28,57%), aspectos atitudinais do professor em sala de aula (26,19%) e ações pedagógicas em sala de aula (10,71%).

Nos resultados organizados na Tabela 7, pode-se observar que para a amostra o professor necessita de preparo prévio para realizar uma mediação de qualidade. Para tanto, foram destacados como critérios o *planejamento* ($n = 11$) e o estudo continuado ($n = 6$), que resultam em conhecimento ($n = 2$) e experiência profissional ($n = 1$). Com representação relevante foram apontados critérios não diretamente relacionados à atuação do professor como importantes para a qualidade da mediação, os quais: os recursos materiais disponibilizados para a ação docente ($n = 8$), o apoio da equipe técnica da escola ($n = 4$) e das famílias dos estudantes ($n = 4$), e a postura ativa e participante do estudante (interesse: $n = 5$, disciplina: $n = 2$, interação: $n = 1$, e assiduidade: $n = 1$). Neste último, aparece a reciprocidade, critério proposto na teoria da EAM (Feuerstein, Klein et al., 1991), já mencionado anteriormente.

Nas demais afirmações, presentes nas categorias aspectos atitudinais em sala de aula e ações pedagógicas em sala de aula, podem ser observados, ora com o uso literal do termo, ora não, a indicação dos seguintes critérios propostos na teoria da EAM: Intencionalidade, Controle da tarefa, Desafio, Atenção Partilhada, Responsabilidade Contingente e Envolvimento Afetivo. Já os critérios Significado, Transcendência, Diferenciação Psicológica, Elogio e Experiência Partilhada não apresentaram igual representação (Lidz, 2003). Levando-se em consideração que 100% da amostra disse desconhecer a teoria da EAM, esses resultados foram positivos. Ou seja, mesmo sem o acesso à teoria, a amostra apresentou conhecimentos práticos condizentes com o que foi proposto inicialmente por Feuerstein.

Tabela 7 – Critérios para realização de mediação de qualidade segundo os participantes

Critérios diretamente relacionados com a atuação do professor – $n = 55$ (65,48%)	Critérios não diretamente relacionados com a atuação do professor – $n = 29$ (34,52%)
<p>Aspectos que antecedem a atuação do professor em sala de aula – $n = 24$ (28,57%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejamento – $n = 11$ - Estudo/formação continuada – $n = 6$ - Conhecimento – $n = 2$ - Pesquisa – $n = 2$ - Amor pela profissão – $n = 1$ - Preparo do professor – $n = 1$ - Experiência profissional – $n = 1$ 	<ul style="list-style-type: none"> Recursos didáticos – $n = 8$ Interesse do aluno – $n = 5$ Suporte técnico da escola oferecido ao professor – $n = 4$ Apoio da família – $n = 4$ Número reduzido de alunos em sala – $n = 2$ Disciplina – $n = 2$ Espaço escolar – $n = 1$ Parceria entre os alunos – $n = 1$ Interação do aluno – $n = 1$ Assiduidade do aluno – $n = 1$
<p>Aspectos atitudinais do professor em sala de aula – $n = 22$ (26,19%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os alunos – $n = 3$ - Atenção – $n = 3$ - Boa relação com o aluno – $n = 2$ - Respeito – $n = 2$ - Organização – $n = 2$ - Equidade – $n = 1$ - Paciência – $n = 1$ - Intenção – $n = 1$ - Disponibilidade – $n = 1$ - Avaliação – $n = 1$ - Ouvir o aluno – $n = 1$ - Compreensão – $n = 1$ - Vontade de fazer – $n = 1$ - Inovar – $n = 1$ - Sensibilidade – $n = 1$ 	
<p>Ações pedagógicas em sala de aula – $n = 09$ (10,71%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o pensamento do aluno – $n = 2$ - Respeitar o conhecimento do aluno – $n = 2$ - Não dar respostas prontas – $n = 1$ - Fazer as intervenções necessárias – $n = 1$ - Propor atividades desafiadoras – $n = 1$ - Propor atividades grupais – $n = 1$ - Saber trabalhar com a heterogeneidade dos alunos – $n = 1$ 	

3.1.3 Estresse ocupacional e elementos estressores no ambiente de trabalho

Diante dos resultados apresentados sobre a concepção dos professores alfabetizadores sobre a mediação da aprendizagem, resta saber o nível de estresse apresentado pela amostra, quais os principais fatores estressores percebidos em seus ambientes de trabalho e a relação dessas variáveis. Conforme resultados alcançados por meio da Escala de Estresse no Trabalho Docente - EETD (Kyriacou, 2000), a média geral do grupo foi de 13,11 (4-30), onde 38,89% ($n = 14$) apresentaram alto nível de estresse, obtendo escore total superior a 15 (17-30); 50% ($n = 18$) com estresse moderado, obtendo escores totais de 5 a 15 (6-14); e 11,11% ($n = 4$) alcançaram escores totais abaixo de 4 (2-4), portanto, apresentaram baixo nível de estresse no trabalho.

Dos 10 itens que compõem a escala, 1. “Estou preocupado em decorrência de problemas no trabalho” ($M = 1,64$) e 3. “Ao final do dia na escola, sinto-me emocionalmente exausto” ($M = 1,83$) foram os itens que alcançaram médias mais elevadas. Ou seja, nestes itens, os participantes indicaram maior frequência de ocorrência, aproximando-se da pontuação 3 – praticamente todos os dias.

Análises de correlação foram realizadas considerando o grupo de professores com alto nível de estresse (G1), sem alto estresse (G2) e grupo GT (Grupo Total), conforme observado na Tabela 8. Em G1, a média dos escores totais (22,0) obtidos pela EETD foi bem elevada em comparação com os com a média geral de GT (13,11) e a do grupo G2 (7,45).

O escore total na *Lista de Estressores do Contexto Escolar - LECE* (Kyriacou & Chien, 2004) também ficou bem superior em G1 em relação aos dos outros grupos ($M = 68,14$; $DP = 10,16$ para G1; $M = 60,50$; $DP = 13,68$ para G2; e $M = 63,47$; $DP = 12,84$ para Geral), indicando que esses professores percebiam elementos de seu trabalho como mais estressantes. No grupo com alto estresse, elementos estressores ligados à categoria “Envolvimento dos Alunos” foram mais pontuados na LECE, tendo média superior aos dos outros grupos. Quanto à categoria “Relações com a Comunidade ou Instituição” da LECE, também houve diferença entre os grupos G1, G2 e GT. O primeiro grupo percebeu esse fator como mais estressante do que G2 e GT ($p = 0,00$), ou seja, atividades ligadas a “Relações com a Comunidade ou Instituição” foram preponderantemente apontadas pelo professores com alto nível de estresse.

Também houve correlação entre as variáveis estresse e satisfação com o trabalho docente. O grupo com alto estresse apresentou menor média dos escores totais na *Escala de Satisfação do Professor – ESP* (Ho & Au, 2006) ($M = 12,86$; $DP = 4,13$ para G1; $M = 16,32$; $DP = 3,97$ para G2; e $M = 14,97$; $DP = 4,33$ para GT), indicando que esses professores percebem menor satisfação com as atividades que desempenham no ambiente escolar.

Tabela 8 – Relação de variáveis em Grupo com alto estresse (G1), Grupo sem alto estresse (G2) e Grupo Total (GT)

	G1 SIM (n = 14)			G2 NÃO (n=22)			GT (n=36)			U	P
	MEDIA	DP	VARIAÇÃO	MEDIA	DP	VARIAÇÃO	MEDIA	DP	VARIAÇÃO		
IDADE	35,43	9,02	25,00 53,00	41,05	9,55	25,00 65,00	38,86	9,62	25,00 65,00	98,50	0,07
TEMPO DE SERVIÇO	11,93	9,28	2,00 27,00	11,50	8,40	2,00 30,00	11,67	8,63	2,00 30,00	149,50	0,89
Evocação positiva - <i>estudante</i>	2,14	1,23	0,00 4,00	2,50	1,47	0,00 4,00	2,36	1,38	0,00 4,00	128,50	0,41
Evocação negativa - <i>estudante</i>	0,79	1,42	0,00 5,00	0,45	1,34	0,00 5,00	0,58	1,36	0,00 5,00	122,00	0,31
Evocação positiva - <i>professor</i>	2,00	1,41	0,00 4,00	2,77	1,23	0,00 5,00	2,47	1,34	0,00 5,00	106,00	0,12
Evocação negativa - <i>professor</i>	0,57	1,09	0,00 4,00	0,23	0,61	0,00 2,00	0,36	0,83	0,00 4,00	122,50	0,31
Evocação positiva - <i>mediação</i>	2,07	1,49	0,00 4,00	2,41	1,30	0,00 4,00	2,28	1,37	0,00 4,00	134,00	0,53
Evocação negativa - <i>mediação</i>	0,00	0,00	0,00 0,00	0,05	0,21	0,00 1,00	0,03	0,17	0,00 1,00	147,00	0,84
Critérios mediacionais – ação do professor	1,64	1,50	0,00 4,00	1,77	1,34	0,00 4,00	1,72	1,39	0,00 4,00	145,50	0,79
Critérios mediacionais – outros agentes e recursos	0,93	1,27	0,00 4,00	0,73	1,03	0,00 3,00	0,81	1,12	0,00 4,00	141,00	0,69
Desempenho do estudante – sucesso do ensino	3,50	1,61	1,00 6,00	3,77	1,23	1,00 6,00	3,67	1,37	1,00 6,00	131,00	0,47
Infraestrutura escolar – sucesso do ensino	4,93	1,27	2,00 6,00	5,23	1,38	1,00 6,00	5,11	1,33	1,00 6,00	123,50	0,33
Mediação – sucesso do ensino	1,64	1,15	1,00 5,00	2,09	1,48	1,00 6,00	1,92	1,36	1,00 6,00	123,50	0,33
Proposta pedagógica da escola – sucesso do ensino	4,14	1,70	1,00 6,00	3,09	1,77	1,00 6,00	3,50	1,80	1,00 6,00	101,00	0,09
Recursos pedagógicos – sucesso do ensino	3,93	1,27	2,00 6,00	4,05	1,09	2,00 6,00	4,00	1,15	2,00 6,00	150,00	0,91
Suporte familiar – sucesso do ensino	2,86	1,35	1,00 5,00	2,77	1,45	1,00 6,00	2,81	1,39	1,00 6,00	144,50	0,76
Desempenho do estudante – insucesso do ensino	3,43	1,70	1,00 6,00	3,09	1,38	1,00 6,00	3,22	1,49	1,00 6,00	140,00	0,67
Infraestrutura escolar – insucesso do ensino	4,86	1,29	2,00 6,00	5,14	1,39	1,00 6,00	5,03	1,34	1,00 6,00	128,00	0,41
Mediação – insucesso do ensino	2,07	1,38	1,00 6,00	2,55	1,74	1,00 6,00	2,36	1,61	1,00 6,00	133,50	0,51
Proposta pedagógica da escola – insucesso do ensino	4,50	1,34	2,00 6,00	3,55	1,65	1,00 6,00	3,92	1,59	1,00 6,00	98,50	0,07
Recursos pedagógicos – insucesso do ensino	3,86	1,35	1,00 6,00	4,27	1,16	2,00 6,00	4,11	1,24	1,00 6,00	129,00	0,43
Suporte familiar – insucesso do ensino	2,36	1,39	1,00 5,00	2,36	1,22	1,00 5,00	2,36	1,27	1,00 5,00	151,00	0,94
EETD (escore total)	22,00*	4,30*	17,00* 30,00*	7,45*	2,97*	2,00* 14,00*	13,11*	7,99*	2,00* 30,00*	0,00*	0,00*
ESP (escore total)	12,86*	4,13*	5,00* 21,00*	16,32*	3,97*	7,00* 23,00*	14,97*	4,33*	5,00* 23,00*	81,00*	0,02*
LECE (escore total)	68,14	10,16	50,00 91,00	60,50	13,68	31,00 87,00	63,47	12,84	31,00 91,00	97,50	0,07
EAL (média)	3,91	0,67	2,75 5,00	3,73	0,87	2,25 4,75	3,80	0,79	2,25 5,00	141,00	0,69
RDT (média)	3,48	0,93	1,50 5,00	3,32	1,03	1,25 5,00	3,38	0,98	1,25 5,00	131,50	0,47
EAT (média)	2,70	0,79	1,17 4,17	2,38	0,80	1,00 4,17	2,50	0,80	1,00 4,17	118,50	0,25
RCI (média)	3,73*	0,50*	2,67* 4,67*	3,01*	0,74*	1,83* 4,17*	3,29*	0,74*	1,83* 4,67*	67,00*	0,00*

Nota: Valores de $p \leq 0,05$ são significativos a partir do teste de Mann Whitney. EETD: Escala de Estresse no trabalho Docente. ESP: Escala de Satisfação do Professor. LECE: Lista de Estressores gerais do Contexto Escolar. EAL: Envolvimento dos alunos. RDT: Recursos para Desenvolvimento do Trabalho. EAT: Excesso de Atividades para o desenvolvimento do Trabalho. RCI: Relações com a Comunidade ou Instituição.

A variável idade apresentou menor média em G1 do que em G2 e GT ($M = 35,43$, $M = 41,05$ e $M = 38,86$, respectivamente). No Teste de *Spearman* houve correlação positiva entre idade e tempo de serviço, cujos resultados se encontram na Tabela 9. Esse achado sugere que quanto maior a idade, maior o tempo de serviço, e quanto menor a idade, menor é o tempo de serviço. Esse dado já era esperado, uma vez que a tendência é iniciar a carreira na juventude, além disso, pode também sinalizar que os professores desse segmento de ensino iniciam a carreira com menor idade.

Pelo teste de correlação de *Spearman*, houve correlação negativa entre o escore total na EETD e a escala de satisfação no trabalho ($\rho = -0,41$; $p = 0,01$) indicando que quanto mais intenso o estresse docente, menor a satisfação percebida no trabalho e vice-versa. Dado em consonância com o encontrado no teste de *Mann Whitney* e apresentado anteriormente.

Observa-se nos resultados do teste de *Spearman* que as variáveis voltadas ao estresse tenderam a se relacionarem entre si, sendo mais significativa a correlação negativa entre estresse percebido e a satisfação com o trabalho docente. Também se constatou que as variáveis referentes aos conteúdos de evocação, de menções positivas e negativas, correlacionaram-se entre si, e houve correlação negativa entre o tempo de serviço e as evocações negativas para o termo *professor* ($\rho -0,34$; $p = 0,05$). Assim, os professores mais experientes tenderam a apresentar menos evocações negativas, ao passo que, quanto mais jovens, mais evocações negativas foram identificadas.

Houve destaque para a correlação positiva estabelecida entre satisfação docente e a indicação de critérios mediacionais voltados para ações diretas do professor ($\rho 0,43$; $p = 0,01$). Ou seja, os professores que relatam maior satisfação com o trabalho docente tendem a relacionar a mediação da aprendizagem mais a ações diretas do professor e menos a ações de outros agentes da comunidade escolar ou relacionadas a existência de condições de trabalho.

Tabela 9 – Correlação entre variáveis de estresse e concepções sobre mediação da aprendizagem

	Tempo de serviço	ESP	LECE (escore total)	EETD (escore total)	EAL (média)	RDT (média)	EAT (média)	Crítérios mediacionais – ação do professor	Evocações positivas - <i>estudante</i>	Evocações negativas - <i>estudante</i>	Evocações positivas - <i>professor</i>
IDADE	0,60*										
	0,00*										
EETD (escore total)		- 0,41*	0,46								
		0,01*	0,01								
EAL (média)			0,67								
			0,00								
RDT (média)			0,83		0,45						
			0,00		0,01						
EAT (média)			0,82	0,42	0,51	0,66					
			0,00	0,01	0,00	0,00					
RCI (média)			0,67	0,50	0,35	0,37	0,40				
			0,00	0,00	0,04	0,03	0,02				
Crítérios mediacionais – ação do professor		0,43*									
		0,01*									
Crítério mediacionais – outros agentes e recursos								-0,53			
								0,00			
Evocações negativas - <i>estudante</i>									-0,59		
									0,00		
Evocações positivas - <i>professor</i>									0,58	-0,35	
									0,00	0,03	
Evocações negativas - <i>professor</i>	-0,34*									0,75	-0,37
	0,05*									0,00	0,03
Evocações positivas - <i>mediação</i>									0,35		0,64
									0,04		0,00

Nota: correlações significativas pelo teste de correlação de Spearman, com $p \leq 0,05$. EETD: Escala de Estresse do Trabalho Docente. ESP: Escala de satisfação do Professor. LECE: Lista de Estressores gerais do Contexto Escolar. EAL: Envolvimento dos Aluno. RDT: Recursos para Desenvolvimento do Trabalho. EAT: Excesso de Atividades para o desenvolvimento do Trabalho. RCI: Relações com a Comunidade ou Instituição.

Seguindo critérios utilizados em outras pesquisas (Silveira, Enumo, Pozzato et al., 2014; Neves et al.2014; e Silveira, 2014), foram identificados 25% dos itens mais pontuados na LECE. Estes se concentraram mais nas categorias “Envolvimento dos Alunos e Relações com a Comunidade ou Instituição”, e são: “falta de motivação dos alunos” ($M = 4,03$), “problemas comportamentais dos alunos” ($M = 3,97$), “atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor” ($M = 3,86$), “grande quantidade de alunos na classe” ($M = 3,75$), “estilo de gerenciamento dos superiores” ($M = 3,69$) e “poucos recursos para o trabalho” ($M = 3,69$).

Já os elementos menos pontuados, ou seja, os que foram considerados menos estressantes referem-se à “ser observado por colegas, estagiários, supervisor ou pais” ($M = 2,00$), “competição entre colegas de trabalho” ($M = 2,06$), “auxiliar alunos em atividades extras, como participar de competições locais ou nacionais” ($M = 2,33$), “auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas, como juntar dinheiro para eventos” ($M = 2,33$) e “envolvimento em atividades, como pesquisa e seminários para a formação continuada” ($M = 2,44$). Tais elementos se concentram mais na categoria “Excesso de Atividades para o Desenvolvimento do Trabalho”.

Considerando os resultados dos itens da LECE agrupados nos fatores, conforme propôs Silveira (2014) em sua pesquisa, a categoria “Envolvimento dos alunos” foi o fator mais pontuado e “Excesso de atividades para o desenvolvimento do trabalho” foi o menos pontuado. Todas as informações por item e fator podem ser observadas na Tabela 10.

Tabela 10 - Médias total e por fator da Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar (LECE)

Fatores	Média
Recursos para o desenvolvimento do trabalho – RDT	3,38
- Poucos recursos para o trabalho	3,69
- Trabalhar com conteúdos em classe não ligados à sua expectativa, ao seu preparo técnico ou habilidade	3,31
- Falta de recursos suficientes para o ensino	3,50
- Excesso de conteúdo a ser lecionado	3,03
Excesso de atividades para o desenvolvimento do trabalho - EAT	2,50
- Auxiliar alunos em atividades extras, como participar de competições locais ou nacionais	2,33

Tabela 10 - Médias total e por fator da Lista de Estressores Gerais do Contexto Escolar (LECE) (continuação)

- Envolvimento em atividades, como pesquisa e seminários para formação continuada	2,44
- Auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas, como juntar dinheiro para eventos, coletar amostras de materiais como folhas, insetos para as aulas	2,33
- Alunos com necessidades educativas especiais na classe (como autismo, deficiência visual)	3,08
- Ser observado por colegas, estagiários, supervisor ou pais	2,00
- Pouco tempo de intervalo	2,83
<hr/>	
Envolvimento dos Alunos - EAL	3,80
- Falta de motivação dos alunos	4,03
- Problemas comportamentais dos alunos	3,97
- Grande quantidade de aluno na classe	3,75
- Atitudes pobres dos alunos frente às tarefas	3,44
- Relações com a Comunidade ou Instituição - RCI	3,29
- Comunicação com pais	3,53
- Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor	3,86
- Estilo de gerenciamento dos superiores	3,69
- Mudanças constantes nas políticas educacionais	3,31
- Trabalho administrativo adicional	3,28
- Competição entre colegas de trabalho	2,06
<hr/>	

Na categoria “Recursos para o desenvolvimento do trabalho”, obteve-se médias mais elevadas os estressores “Poucos recursos para o trabalho” e “Falta de recursos suficientes para o ensino”. Em “Excesso de atividades para o desenvolvimento do trabalho”, ocorreu o mesmo somente diante do item “Alunos com necessidades educativas especiais na classe”. Todos os itens de “Envolvimento dos Alunos” alcançaram médias elevadas, sobretudo em “Falta de motivação dos alunos”. E em “Relações com a Comunidade ou Instituição”, somente o item “Competição entre colegas de trabalho” não alcançou média muito elevada, diferente dos outros itens da categoria.

Os resultados alcançados por meio da Escala de Satisfação do Professor (ESP) (Skaalik & Skaalik, 2010) indicaram uma satisfação média de 14,97 (variação 5 a 25), e os escores totais variaram de 5 (pouco satisfeito) para 21 (muito satisfeito). No grupo com alto nível de estresse (G1) esse índice ficou abaixo dos demais ($M = 12,86$), demonstrando que esses professores percebem menos satisfação em seu trabalho em

comparação com o grupo total (GT) e com o grupo com estresse moderado e baixo (G2) ($M = 16,32$) (Tabela 08).

Entre os itens que compõem a escala ESP o que obteve menor média foi “2. Minhas condições de trabalho são excelentes” ($M = 2,06$), ou seja, este fator foi o que apresentou menor índice de satisfação. Esse dado está de acordo com o encontrado na escala LECE, cujo item “Poucos recursos para o trabalho” foi um dos mais pontuados. E o que apresentou média mais elevada foi “4. Até agora tenho conseguido coisas importantes que eu quero com meu trabalho” ($M = 3,47$).

3.1.4 Principais resultados do Estudo 1

A seguir serão apresentados resumidamente os principais resultados do Estudo 1.

1. Nenhum participante indicou conhecimento a cerca da teoria da EAM, mas 80,56% da amostra afirmaram já terem estudado ou ouvido falar sobre a mediação da aprendizagem. Entre os que apontaram teóricos vinculados ao conceito mediação, 94,44% mencionaram Vygotsky. No conjunto das respostas sobre concepções sobre mediação da aprendizagem, grande parte da amostra apresentou conhecimentos básicos sobre o conceito.

2. Para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem os participantes afirmaram ser mais importante a mediação do professor ($M = 1,92$). Já para o insucesso, foram igualmente apontados os elementos mediação do professor e suporte e acompanhamento familiar, ambos atingiram a média 2,36.

3. Na evocação de palavras para o termo estudante foram frequentes as evocações que apontam a característica de ser em desenvolvimento e aprendizagem (por exemplo, *aprendizagem, aprendiz, crescimento, desenvolvimento*). Para o termo professor sobressaiu palavras de valor positivo (por exemplo, *amor, ética, criatividade, guerreiro, dinâmico*). A mediação foi principalmente representada por palavras que buscavam explicar o conceito (por exemplo, *trocas, ligação, elo, conduzir, condução, intervenção...*).

4. Professores alfabetizadores apresentaram índices relevantes de estresse ocupacional ($p \leq 0,05$). Na EETD, a média geral do grupo foi de 13,11 (4-30), onde

38,89% ($n = 14$) com alto nível de estresse (17-30), 50% ($n = 18$) com estresse moderado (6-14) e 11,11% ($n = 4$) com baixo nível de estresse (2-4).

5. O grupo com alto índice de estresse ($n = 14$) percebeu elementos de seu trabalho como mais estressantes ($M = 68,14$), destacando principalmente estressores ligados ao “Envolvimento dos alunos”, e considerando como mais estressantes itens da categoria “Relações com a comunidade ou instituição” do que comparados com os do grupo sem alto estresse e do grupo total.

6. Houve correlação positiva (Teste de *Spearman*) entre idade e tempo de serviço ($\rho = 0,60$ e $p = 0,00$), o que indica que quanto mais velho mais experiente é o professor alfabetizador e vice-versa.

7. Houve correlação negativa (Teste de *Spearman*) entre o escore total na EETD e a escala de satisfação no trabalho ($\rho = -0,41$; $p = 0,01$), indicando que quanto mais intenso o estresse docente, menor a satisfação percebida no trabalho e vice-versa.

8. O grupo com alto nível de estresse apresentou a menor média de idade do que o grupo sem estresse e o grupo total ($M = 35,43$, $M = 41,05$ e $M = 38,86$, respectivamente).

9. Houve correlação positiva estabelecida entre satisfação docente e a indicação de critérios mediacionais voltados para ações diretas do professor ($\rho = 0,43$; $p = 0,01$), ou seja, os professores que relatam maior satisfação com o trabalho docente tendem a relacionar a mediação da aprendizagem mais a ações diretas do professor e menos a ações de outros agentes da comunidade escolar ou relacionadas a existência de condições de trabalho.

3.2 – Estudo 2 - Análise comparativa entre padrão de mediação do professor alfabetizador, concepções sobre mediação e estresse ocupacional

3.2.1 – Caracterização da amostra

A subamostra deste estudo foi composta por seis professoras alfabetizadoras, que também participaram do Estudo 1 e se voluntariam no momento do preenchimento dos questionários. Com o intuito de resguardar a identidade das participantes e a

confidencialidade das informações, as professoras foram identificadas por números e as escolas pelas letras A, B e C.

Dados de caracterização geral dos participantes podem ser visualizados na Tabela 11. A idade média dessa subamostra é de 37,83 anos (26-48), sendo a professora 1 mais nova que as demais e com menor tempo de experiência profissional. Quanto à formação, as participantes também apresentam semelhanças, todas possuem graduação em nível superior e especialização na área educacional. O que difere é a formação em licenciatura das professoras 2 e 4, e que as educadoras 1 e 4 não possuem formação em nível técnico no antigo curso de Magistério. Todas realizavam ou realizaram formações com o tema alfabetização, sendo que no momento da coleta participavam do curso do PNAIC oferecido pela Secretaria Municipal de Educação da Serra.

Quanto à classe que lecionam, elas possuíam números aproximados de alunos ($M = 24,67$). As classes demonstravam heterogeneidade quanto ao processo de alfabetização, em todas havia pelo menos um estudante que não lia e nem escrevia, e nas turmas das professoras 1, 4 e 5 havia alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Destes, dois possuíam apoio de estagiária (professoras 1 e 4) e um (professora 5), por não ter laudo médico não foi contemplado com esse auxílio. Todas as professoras contavam com o apoio pedagógico do Laboratório de Informática Educativa e somente na escola C havia biblioteca funcionando, pois nela atuava uma professora em desvio de função de suas atividades de sala e que passou a realizar atividades como bibliotecária.

As professoras 1 e 4 apresentaram escores totais altos na EETD (24 e 19, respectivamente), indicando alto nível de estresse, as demais apresentaram estresse moderado (professora 2: 10, professora 3: 7, professora 5: 7 e professora 6: 11). Em somente duas participantes, 3 e 6, os resultados na ESP indicaram satisfação com o trabalho docente (escores 18 e 21, respectivamente), e cabe ressaltar que as duas educadoras com alto nível de estresse apresentaram insatisfação (professora 1: escore 5 e professora 4: escore 11).

Em relação às concepções sobre mediação da aprendizagem, as professoras do Estudo 2 apresentaram ideias próximas, mas com peculiaridades em cada participante. Todas as professoras afirmaram conhecer sobre o conceito mediação da aprendizagem e a maioria ($n = 5$) apontou Vygotsky como teórico relacionado. Grande parte ($n = 4$)

indicou a importância do apoio da família no processo de ensino-aprendizagem, sendo que duas apontaram esse elemento como mais importante para o sucesso e três para o insucesso (a professora 2 afirmou que esse elemento é mais importante para as duas situações). A mediação do professor foi apontada por três professoras como mais importante para o sucesso e também por três alfabetizadoras para o insucesso. O único elemento inédito foi proposta pedagógica da escola colocado pela professora 6 como mais importante para o sucesso do ensino. Um dado chama atenção nessa investigação, a professora 2 indicou a mediação do professor como menos importante para o insucesso do ensino-aprendizagem.

Tabela 11 – Caracterização da subamostra do Estudo 2 (N = 6)

Variáveis	Escola A		Escola B		Escola C	
	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4	Professora 5	Professora 6
Idade	26	42	41	36	34	48
Sexo	F	F	F	F	F	F
Estado Civil	Casada	Casada	Solteira	Casada	Casada	Casada
Experiência na educação	2anos	10 anos	23 anos	14 anos	19 anos	15 anos
Tempo de atuação na escola	2 anos	4 anos	13 anos	1 ano	7 anos	10 anos
Nº de instituições que trabalha	2	1	1	1	2	2
Formação	Pedagogia, especialização em Educação Inclusiva - Diversidade	Magistério, letras, especialização em Planejamento	Magistério, pedagogia e especialização em Psicopedagogia	Pedagogia, licenciatura em Biologia e especialização em Alfabetização	Magistério, pedagogia e especialização em Gestão Escolar	Magistério, pedagogia e especialização em Gestão Escolar
Cursotema alfabetização	PNAIC	PROFA e PNAIC	PROFA e PNAIC	PROFA, PROCAP e PNAIC	PNAIC	Programa ALFA e BETO, PNAIC
Classe de atuação	2º Ano	2º Ano	2º Ano	2º Ano	1º Ano	3º Ano
Caracterização de sua classe	25 alunos: 1 com NEE, 01 em PIA, 9 em PCA e 15 com AC	22 alunos: 8 em PIA, 7 em PCA e 8 com AC	24 alunos: 2 em PIA, 14 em PCA e 8 com AC	25 alunos: 1 com NEE, 1 em PIA, 15 em PCA e 09 com AC	26 alunos: 1 com NEE, 06 em PIA, 6 em PCA e 14 com AC	26 alunos: 1 em PIA, 2 em PCA e 23 com AC
Escola possui biblioteca	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
Escola tem LIE	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Escore total na EETD	24 (alto nível de estresse)	10 (estresse moderado)	7 (estresse moderado)	19 (alto nível de estresse)	07 (estresse moderado)	11 (estresse moderado)
Escore total - Escala de Satisfação	5 (insatisfação)	11 (insatisfação)	18 (satisfação)	11 (insatisfação)	10 (insatisfação)	21 (satisfação)

Legenda: PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, PNAIC: Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, NEE: Necessidade Educativa Especial, PIA: Processo Inicial da Alfabetização (alunos não leem e nem escrevem), PCA: Processo de Consolidação da Alfabetização (leitura e escrita em desenvolvimento), AC: Alfabetização Consolidada (Leitura e escrita fluentes); EETD: Escala de Estresse no Trabalho Docente; LIE: Laboratório de Informática Educativa.

3.2.2 Elementos do processo de ensino-aprendizagem

Outros dados também foram coletados por meio do *Questionário de Identificação e dos Elementos do Processo de Ensino-aprendizagem* objetivando conhecer as condições de trabalho favoráveis ou não para o processo de alfabetização. A partir dos dados alcançados, que se encontram na Tabela 12, constata-se a concordância unânime das professoras sobre a importância de se oportunizar um ambiente alfabetizador para os alunos, com o uso preferencialmente de cartazes, alfabeto e “cantinho da leitura” (livros literários dispostos na sala para manuseio das crianças). Essa ação pode ser comprovada durante as sessões de gravações, nas quais se notou que as salas de aula possuíam diversos estímulos visuais que oportunizam a reflexão e memorização dos símbolos de nossa língua.

Também houve o apontamento por todas as participantes ($n = 6$) do uso de jogos como recurso pedagógico que auxilia no processo de alfabetização. O Laboratório de Informática Educativa também se configurou como importante espaço para ofício de alfabetizar na opinião da maioria das participantes, sendo apontado por 66,67% da amostra ($n = 4$).

Em relação ao que é oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, a maior parte das professoras ($n = 4$) apontou que a formação em alfabetização oferecida através do PNAIC tem contribuído para o aperfeiçoamento de sua prática. Pela equipe pedagógica da escola foi destacada a relevância do trabalho realizado junto às famílias ($n = 2$) e de outras ações que denotam a parceria que os técnicos (pedagogo, coordenador e diretor) estabelecem com o professor de forma a contribuir com sua prática.

Como dificuldades para o trabalho de alfabetizar houve relevante apontamento da ausência da família no processo, pois quatro professoras indicaram tal elemento. Fato muito bem ilustrado pelo depoimento da professora 4, que não apenas sinaliza o problema, mas uma possível solução:

Pais, de crianças no processo de alfabetização, deveriam participar de formação mensal de como estimular e preparar seus filhos para iniciarem a alfabetização. No ano passado pude vivenciar esta experiência em outra escola e observei o quanto as crianças desenvolveram na leitura e escrita com esta parceria.

Estagiárias deveriam ter o mínimo de formação pedagógica para realmente auxiliarem os alunos especiais em sala de aula e não apenas serem babás dessas crianças. (Professora 4)

Outra dificuldade apontada foi “grande número de alunos por classe” ($n = 2$), o que se relacionou com os resultados encontrados no Estudo 1, nos quais esse mesmo fator se apresentou como estressor em potencial. Chama também a atenção, a menção ao trabalho com alunos com dificuldades ($n = 2$), com deficiências ($n = 1$) e a falta de profissional para auxiliar ($n = 2$).

Em contrapartida, os principais facilitadores apontados pelas participantes foram as trocas de experiências realizadas com colegas de trabalho ($n = 2$), a presença de livros literários do acervo da escola ($n = 2$), o apoio de algumas famílias ($n = 2$) e a parceria com a equipe técnico-pedagógica da escola ($n = 2$). Elementos relacionados ao desempenho dos estudantes também foram elencados como interesse do aluno e interação entre eles ($n = 1$ cada).

Tabela 12 – Caracterização do ambiente de trabalho segundo relato dos participantes

Questão	Resultados	
	Resposta	<i>n</i>
Objetos utilizados em sala de aula para proporcionar ambiente alfabetizador	- cartazes	6
	- cantinho da leitura	4
	- alfabeto exposto	4
	- calendário	1
	- placa com números	1
Outros recursos utilizados para auxiliar na alfabetização dos alunos	- mural de recados	1
	- jogos	6
	- Laboratório de Informática Educativa	4
	- alfabeto móvel	3
	- projeto literário	2
	- revistas	2
	- circuito de aprendizagem	1
	- brincadeiras lúdicas	1
	- jornais	1
	- diversos gêneros textuais (textos)	1
	- livros didáticos	1
- biblioteca	1	
- sala de vídeo	1	
- trabalho com duplas cooperativas	1	
- atividades diversificadas	1	

Tabela 12 – Caracterização do ambiente de trabalho segundo relato dos participantes (continuação)

Apoio recebido da equipe pedagógica da escola e da Secretaria Municipal de Educação	- trabalho feito junto às famílias	2
	- pedagoga “toma” leitura	1
	- socialização dos problemas com a pedagoga	1
	- sugestões da equipe	1
	- reconhecimento/ valorização do trabalho	1
	- disponibilização de recursos pedagógicos	1
	- acompanhamento do desenvolvimento dos alunos	1
	- apoio da equipe aos projetos	1
Dificuldades para a atuação de alfabetizar	- ausência da família	4
	- grande número de alunos por classe	2
	- falta de profissional para auxiliar	2
	- dificuldades dos alunos	2
	- ensinar alunos especiais	1
Facilitadores para a atuação de alfabetizar	- trocas com colegas de trabalho	2
	- livros literários do acervo da escola	2
	- apoio de algumas famílias	2
	- parceria com a equipe técnico-pedagógica da escola	2
	- interesse do aluno	1
	- material pedagógico	1
	- interação entre os alunos	1

3.2.3 Sessões de observação da mediação da aprendizagem

No estudo 2, a parte central foi a investigação da mediação da aprendizagem por meio da observação das interações das professoras com seus alunos em sala de aula. A seguir, serão apresentados os dados das 30 sessões de observação da subamostra de seis professoras (cinco sessões de cada alfabetizadora), sendo que a análise das mesmas foi realizada através das *Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores* (A. C. Cunha, 2008; Lidz, 2002). Vale lembrar que os comportamentos mediacionais foram avaliados nos seguintes níveis: N4 (evidência em nível elevado); N3 (evidência em nível moderado); N2 (evidência em nível insuficiente) e N1 (nenhuma evidência).

De maneira geral, pode-se observar nas aulas ministradas pelas participantes, que as mesmas foram organizadas com tarefas adequadas à faixa etária das crianças e com foco no processo de alfabetização. Mesmo as professoras afirmando que faziam uso de diversos recursos pedagógicos, sendo que todas citaram os jogos como meio de

alfabetizar, somente em 1 das 30 sessões gravadas se visualizou a proposta do uso de material de apoio (o material dourado foi utilizado pelos alunos da professora 1). Na escola B, a professora 4 convidou a pesquisadora para participar de uma aula no Laboratório de Informática Educativa, no entanto, a mesma não pode ser incluída nos dados, pois não foi regida pela alfabetizadora e sim pelo professor responsável pelo espaço.

Os dados sobre o padrão mediacional de cada professora, ou seja, a frequência nos níveis em cada critério da EAM, estão organizados na Tabela 13. Analisando os dados de cada professor, conclui-se que as professoras 1 e 5 apresentaram resultados quase similares (P1: $N4 + N3 = 148$ e P5: $N4 + N3 = 149$), os quais indicam maior frequência de comportamentos mediacionais em nível elevado a moderado. Portanto, foram as alfabetizadoras com os melhores desempenhos, sendo que a professora 1 foi a única a apresentar o critério Experiência Partilhada e somente a professora 5 demonstrou comportamento definidor do critério Mudança.

As frequências mais baixas nos níveis N4 e N3, e mais altos em N2 e N1 foram alcançadas pela professora 2, o que indica mais comportamentos mediacionais em nível insuficiente a nenhuma evidência, ou seja, esses dados configuram um padrão de mediação em nível baixo. As demais alfabetizadoras, professoras 3, 4 e 6, obtiveram resultados que se aproximam no que diz respeito aos níveis apresentados em cada um dos critérios: N1 (25-30); N2 (18-24); N3 (25-36); e N4 (80-112).

Tabela 13 – Frequência dos níveis de mediação apresentados por cada professor através das Diretrizes para Observação do Padrão de Interações de Professores (A. C. Cunha, 2008; Lidz, 2002)

Critérios	Professora 1				Professora 2				Professora 3				Professora 4				Professora 5				Professora 6							
	N4	N3	N2	N1	N4	N3	N2	N1	N4	N3	N2	N1	N4	N3	N2	N1	N4	N3	N2	N1	N4	N3	N2	N1	N4	N3	N2	N1
Intencionalidade (n=03)	15				02	10	03		12	03			10	04	01		15								12	03		
Significação (n=04)	19	01			03	05	08	04	17	03			12	05	02	01	20								16	02	02	
Transcendência (n=04)	06	02	07	05		01	01	18	01	04	11	04		03	06	11	07	02	07	04	04	03	05	08				
Atenção partilhada (n=02)	10					02	08		07	02	01		05	03	02		10								06	04		
Experiência partilhada (n=01)	01	01		03				05				05				05				05				01	04			
Regulação da tarefa (n=08)	34	04	02		04	09	10	17	31	04	04	01	20	08	05	07	38	02							25	08	03	04
Elogiar (n=02)	10				02	02	03	03	08	01	01		03	03	04		10								03	04	03	
Desafiar (n=01)	05				01	01	03		05				03	02			05								04	01		
Diferenciação psicológica (n=05)	25				02	06	14	03	18	06	01		17	04	03	01	20	04	01						15	03	05	02
Responsividade contingente (n=02)	10				03	03	03	01	08	02			08	02			09	01							05	04	01	
Envolvimento afetivo (n=01)	05						05		05				02	02	01		05								02	03		
Mudança (n=01)				05				05				05				05	01			04								05
TOTAL	140	08	09	13	17	39	58	56	112	25	18	15	80	36	24	30	140	09	08	13	90	34	23	23				

Legenda: N1 (Nível 1 – nenhuma evidência); N2 (Nível 2 – evidência em nível crescente); N3 (Nível 3 – evidência em nível moderado); N4 (Nível 4 - evidência em nível elevado); n (número de itens observados em cada critério).

Buscando responder quais foram os critérios da EAM que apresentaram evidências em nível alto, foram geradas médias da amostra geral e organizadas na Figura 1. Encontrase no Apêndice H a Tabela 14 na qual foram organizados os cálculos necessários para alcançar as médias gerais em cada critério.

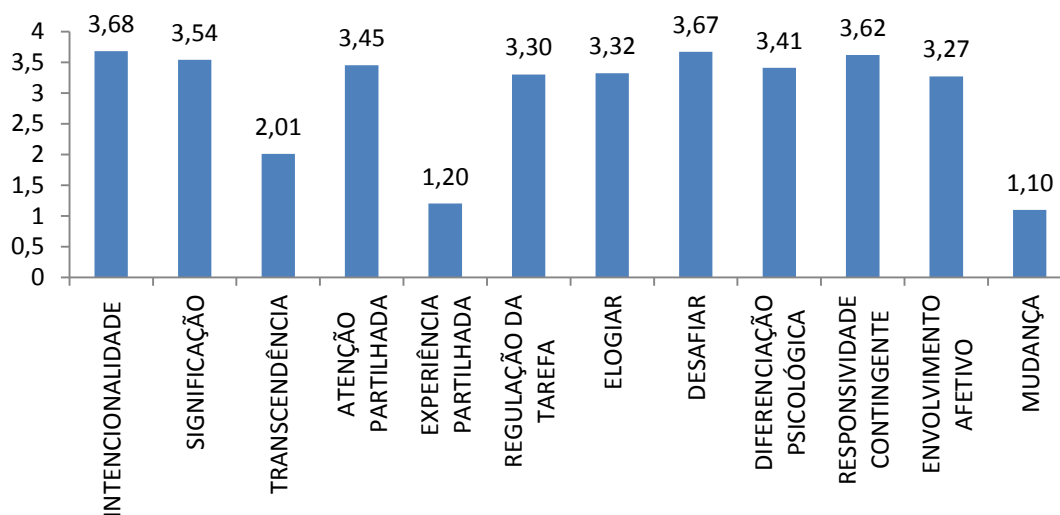


Figura 1 – Média geral dos critérios da EAM nas sessões de observação ($n = 30$)

Analisando os resultados fica evidente que somente três critérios da EAM apresentaram médias mais baixas (Mudança, Experiência Partilhada, e Transcendência) e os demais (Intencionalidade, Significação, Atenção Partilhada, Regulação da Tarefa, Elogiar, Desafiar, Diferenciação Psicológica, Responsividade Contingente e Envolvimento Afetivo) apresentaram médias que sinalizam comportamentos mediacionais em nível moderado a nível elevado. O critério Experiência Partilhada ($M = 1,20$) foi observado em duas sessões da professora 1 e o critério Mudança ($M = 1,10$) apareceu somente em uma aula da alfabetizadora 5. As médias desses critérios se aproximam do nível 1 (nenhuma evidência).

Já o critério Transcendência obteve média ($M = 2,10$) que sinaliza evidência em nível insuficiente, sendo observado com maior frequência nas professoras 1 e 5. Os outros dois critérios essenciais de uma EAM, Intencionalidade ($M = 3,68$) e Significação ($M = 3,54$), apresentaram médias gerais satisfatórias e com maior frequência de comportamentos mediacionais em N4. Outros critérios que alcançaram médias gerais elevadas e maiores frequências em nível elevado foram Desafiar ($M = 3,67$) e Responsividade Contingente ($M = 3,62$). As professoras 1 e 5 obtiveram todas as frequências do critério Desafiar em N4, apresentando propostas de aprendizagem que oportunizavam e mantinham uma “zona de

desafio”, um pouco adiante do desenvolvimento dos alunos, mas sem frustrá-los. Tal critério da EAM foi menos evidente na professora 2.

Outro objetivo do Estudo 2 foi o de investigar se professores alfabetizadores apresentam mediação de qualidade levando em consideração os três critérios Intencionalidade, Significação e Transcendência, considerados os definidores de uma EAM (Feuerstein & Feuerstein, 1991; Tzuriel & Kaufman, 1999). Para isso, foram organizados os resultados de cada professora referentes a essa investigação (Figura 2).

As maiores médias nesses critérios foram alcançadas pela professora 5 e o segundo melhor resultado foi da professora 1. As médias mais baixas foram observadas na professora 2, e as alfabetizadoras 3, 4 e 6 obtiveram médias aproximadas. De forma geral, o critério Intencionalidade ($M = 3,68$) apresentou o resultado mais promissor, seguido do critério Significação ($M = 3,54$). Estes se diferenciaram do critério Transcendência, cujas médias foram mais baixas em todas as professoras.

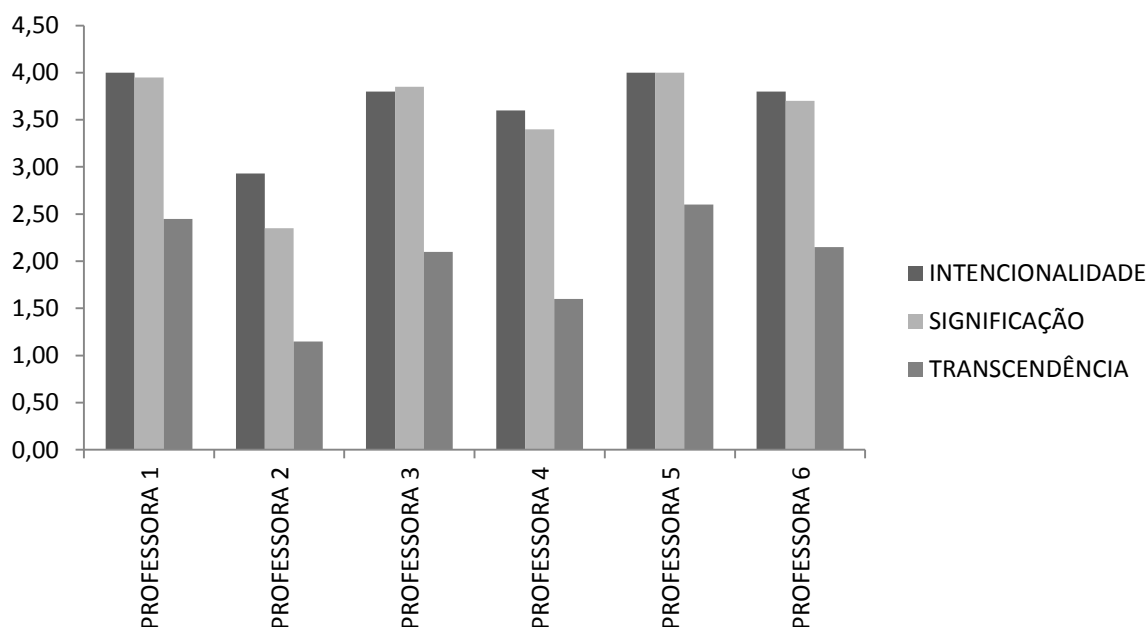


Figura 2 – Médias dos critérios Intencionalidade, Significação e Transcendência apresentadas por cada professora

Diante de tais resultados é possível perceber a utilização potencializada dos critérios da EAM por parte das professoras 1 e 5. A esse respeito, questionamentos também puderam ser levantados: Quais características diferenciam tais alfabetizadoras? Essas variáveis estão relacionadas à trajetória individual de cada uma, ou a variáveis pessoais, como suas concepções e crenças, ou ao ambiente de trabalho?

Refletindo sobre os padrões mediacionais observados e buscando entendê-los a partir de tais questionamentos, tais professoras foram selecionadas para comporem estudos de caso. Para tanto, às alfabetizadoras foram solicitadas outras informações que não constavam nos questionários já respondidos e a coleta se deu por meio do *Questionário sobre a Trajetória Profissional*. De posse das informações, pode-se compreender mais sobre a trajetória profissional e sobre as características pessoais dessas alfabetizadoras.

Vale mencionar que há características que diferenciam as duas professoras. Entre as educadoras que compõem o estudo 2, a alfabetizadora 1 é a que possui o menor tempo de experiência docente (2 anos) e a 5 é a segunda com maior tempo de serviço (19 anos). A primeira apresentou alto nível de estresse e baixa satisfação no trabalho, já a professora 5 apresentou estresse moderado e também baixa satisfação no trabalho.

3.2.4 – Estudos de caso

Professora 1

A alfabetizadora, que na época da coleta dos dados possuía 26 anos de idade, aproximadamente 2 anos de profissão, era casada e não tinha filhos. Residia em município diferente ao do seu local de trabalho, no qual estava lotada há pouco mais de um ano, realizando o percurso de transporte próprio. Pela manhã, atuava como regente de classe de Educação Infantil e à tarde, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ela, regente em classe de 2º ano, interagiu o tempo todo com os alunos, estava sempre conversando com eles, direcionando-lhes questionamentos e atendendo às suas solicitações. Nos momentos de conversas individuais, olhava na direção do estudante e costumeiramente estabelecia contato físico. Realizava as explicações para a classe com gestos e mudanças na entonação de voz, tendo o bom-humor como característica constante. Em três sessões, nas quais o estudante com deficiência (hidrocefalia) estava presente, ela organizou atividade diferenciada para o mesmo dentro do contexto da proposta dos demais alunos. Os estudantes reagiam a sua regência com extrema disciplina, atenção e concentração. Mostravam-se sempre solícitos ao que era proposto e demonstravam ter internalizado a rotina colocada pela professora para manter a disciplina e a organização. A sala estava sempre muito arrumada, com cadeiras dispostas em filas e em duas situações as crianças foram organizadas em pequenos grupos.

Ela evocou *crescer e família* para a palavra estudante, *super-herói* e *sofredor* para professor, e *ajuda* e *apoio* para mediação. Disse que provavelmente já estudou sobre a mediação da aprendizagem, mas não se lembra de autores/teóricos relacionados ao tema. Para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, a professora 1 apontou como mais importante a mediação do professor e menos relevante a proposta pedagógica da escola. Já para o insucesso disse que o suporte e o acompanhamento familiar é o mais importante e menos a proposta pedagógica da escola. A seguinte afirmação ilustra um pouco as concepções da professora:

Acredito que como não podemos contar muito com a família, e com os outros itens; “sobra” para o professor a responsabilidade de incentivar e guiar o aluno no caminho da aprendizagem, tendo na maioria das vezes que realizar várias mediações para que seu aluno alcance o objetivo. (Professora 1)

Na EETD obteve escore total 25, o que indica alto nível de estresse, e também apresentou insatisfação com o trabalho docente com escore total 5 na ESP. Os elementos indicados como extremamente estressantes pela professora 1 foram: *falta de motivação dos alunos, problemas comportamentais dos alunos, trabalho administrativo adicional, auxiliar alunos em atividades extras, quantidade de aluno na classe e mudanças constantes nas políticas educacionais.*

No resultado final do padrão mediacional da professora 1 os critérios Intencionalidade, Elogiar, Responsividade Contingente, Diferenciação Psicológica e Envolvimento Afetivo alcançaram as maiores médias (4,0 em cada critério), todos obtiveram evidência em nível elevado. Não se observou evidência do critério Mudança ($M = 1,0$), e Experiência Partilhada e Transcendência apresentaram médias próximas do nível insuficiente (2,0 e 2,45, respectivamente). Encontra-se no Apêndice I, a Tabela 15 com todas as médias dos critérios da EAM da subamostra do Estudo 2.

Sobre a sua trajetória profissional, a professora 1 disse que a escolha da profissão docente não foi a sua primeira opção. Ela afirmou que sempre teve o sonho de fazer jornalismo, no entanto, diante da primeira tentativa frustrada de entrada nesse curso na UFES, desistiu momentaneamente dos estudos e decidiu começar a trabalhar. Através da insistência de sua mãe no sentido da importância e da necessidade de uma formação em nível superior, ela juntamente com uma irmã, que influenciou na escolha do curso, começou a graduação em Pedagogia, concluindo seus estudos em 2011.

Em meados de 2008, ela teve sua primeira experiência na educação, após passar em um concurso para Assistente de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória, ES. Afirmou que, na época, apesar de não atuar como regente, a experiência a ajudou a ter uma visão mais clara do que era e como funciona a educação. No final de 2012, prestou concurso para regência das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil no município da Serra, ES, obtendo classificação nos dois segmentos de ensino. Primeiramente, foi convocada para o Ensino Fundamental, em 2013, e posteriormente, em 2014, também foi chamada para atuar na Educação Infantil.

Sobre o início de sua atuação como professora em 2013, ela afirmou que a princípio achou que ser recém-formada seria um grande ponto a seu favor, e que iria conseguir colocar em prática tudo o que aprendeu na faculdade. Não precisou de mais de uma semana para que visse que estava enganada. São suas essas palavras:

Não se aprende a prática na faculdade. E a parte teórica que eu poderia por em prática, percebi que era tão rasa, tão deficiente que me senti perdida. Foi preciso ajuda de outras professoras, da pedagoga e de muitas pesquisas à livros e sites para que eu recuperasse o tempo perdido e construísse uma base para ser regente de sala.
(Professora 1)

Quando questionada se está satisfeita por ter escolhido ser professora, ela afirma que sim e que aprende muito no trabalho, se diverte ensinando e aprendendo. Também falou que está satisfeita com sua postura enquanto profissional, dando seu máximo e sabe que isso faz a diferença na vida de seus alunos. No entanto, ironizou, dizendo que se a pergunta fosse “Sente-se realizada por ter escolhido ser professora?”, a resposta certamente e infelizmente seria não. Justificou tal fato, pelas condições de trabalho nas quais atua. E o que lhe traz satisfação é o aprendizado alcançado nas preparações das aulas, nas trocas de experiências com os colegas, no dia a dia em sala de aula e principalmente, a boa relação que tem com seus alunos.

A docente considera alcançar sucesso em seu trabalho, principalmente nas ações que dependem especificamente dela. Ela destaca como seus diferenciais como professora a sua insistência em querer fazer sempre o melhor, a busca pelo aperfeiçoamento de suas aulas, de torná-las interessantes e agradáveis. Também aponta sua facilidade em se relacionar com os alunos e acrescenta:

Obviamente não consigo isso com 100% dos alunos, mas consigo trazer a maioria dos alunos “para mim”. Sou leal a eles, os respeito, os ouço, conto a eles histórias minhas. Além de sempre tentar tornar as aulas engraçadas e divertidas. Tento ser a professora que eu gostaria de ter, se voltasse a ser criança. (Professora 1)

Apesar de relatar satisfação pessoal com seu ofício e com o contato com os alunos, de considerar obter sucesso com o seu trabalho a professora disse ter planos futuros de realizar outras atividades remuneradas fora da área educacional. E um dado interessante foi descoberto pela pesquisadora por meio do contato com a participante, período depois da coleta das sessões de observação, justamente para a obtenção das informações que compõem esse estudo de caso. Ela decidiu pedir exoneração de seu cargo como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, justificando tal decisão ao cansaço de atuar em dois turnos e a escolha pelo segmento se deu pela demanda de trabalho em uma classe de alfabetização.

Realizando uma análise do histórico profissional da professora 1 e de suas concepções sobre seu trabalho docente, fica claro que, mesmo não sendo a educação seu primeiro desejo laboral, ela desempenha com dedicação sua profissão e há duas possíveis características que justificam seu padrão mediacional de qualidade. A primeira é o seu desejo em realizar um trabalho de qualidade, para isso planeja, pesquisa e busca conhecimentos para capacitar suas ações. Tal característica da professora foi demonstrada em vários critérios da EAM com resultados de evidência em nível elevado, tais como Intencionalidade e Desafiar.

A outra característica é a sua relação com os alunos. A frase de sua autoria “Tento ser a professora que eu gostaria de ter, se voltasse a ser criança.” ilustra a maneira como interage com seus estudantes. Ela estabelece contato com as crianças de forma cordial e muito afetuosa. A descontração é uma marca constante no seu modo de ensinar. Essas condutas aliadas ao ensino significativo que disponibiliza conduzem os estudantes a uma postura ativa diante da aprendizagem e a comportamentos que geram muita disciplina e reciprocidade nas aulas. Os critérios da EAM relacionados a essa característica da professora, também apresentaram resultados de evidência em nível elevado, são eles: Atenção Partilhada, Elogiar, Responsividade Contingente e Envolvimento Afetivo.

Conclui-se, portanto, que o sucesso da professora 1 em sua mediação enquanto alfabetizadora pode ser justificado possivelmente mais por suas concepções e crenças do que devido às características do ambiente de trabalho ou de sua trajetória acadêmica e profissional. O prazer em ensinar e aprender, e a facilidade com que conduz sua relação com os alunos, explicam seu diferencial como mediadora.

Professora 5

Quando a coleta de dados foi realizada, a professora 5 tinha 34 anos de idade, 19 anos de profissão, era casada e não tinha filhos. Atuava em dois municípios diferentes como regente em classe de alfabetização e na Educação Infantil, no turno matutino e vespertino, respectivamente. Residia em cidade diferente das que trabalhava, realizando o percurso de transporte coletivo.

As aulas da alfabetizadora em sua classe de 1º ano foram sempre motivadoras e criativas. Os alunos colaboravam com a disciplina e até mesmo se antecipavam aos pedidos da professora. Ela iniciava o dia de trabalho, com todos sentados no chão para ouvir histórias, que eram intercaladas por reflexões e muita exploração da oralidade dos alunos. Ela aparentava não ter pressa para concluir uma tarefa, retirando da situação várias possibilidades de aprendizagem. Havia na turma um estudante, supostamente autista, mas sem laudo médico, que a todo tempo era motivado e desafiado pela professora. Durante toda a aula, interagia com os alunos, atendendo-os de forma calorosa, com contato físico e muitas palavras de elogio e motivação. As cadeiras eram mantidas na mesma disposição em todas as aulas (filas), entretanto, as crianças circulavam pela sala constantemente de forma muito organizada, sem indisciplina. As tarefas eram realizadas pelos estudantes com muita atenção e dedicação. Todos se sentiam à vontade para apresentar respostas e opiniões, sendo ouvidos atentamente pela professora.

A professora 5 evocou *descoberta* e *curiosidade* para a palavra estudante, *criatividade* e *sabedoria* para professor, *afetividade* e *interação* para mediação. Sobre o acesso em sua formação acadêmica sobre a mediação da aprendizagem, ela afirmou que especificamente não tem nenhuma lembrança sobre o termo mediação, mas sim se lembra de interação, citando Vygotsky como autor referente ao conceito. Considera a mediação do professor como elemento mais importante para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e a infraestrutura escolar como menos relevante. Já para o insucesso destacou primeiramente o suporte e o acompanhamento familiar e a infraestrutura escolar novamente com menor destaque nesse processo. A seguinte afirmação ilustra seu pensamento sobre a mediação do professor: “Eu acredito que a mediação do professor é de fundamental importância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se não houver uma eficaz mediação todos os outros recursos serão pouco aproveitados.” (Professora 5)

Intencionalidade, Significação, Atenção Partilhada, Elogiar, Desafiar e Envolvimento Afetivo foram critérios que alcançaram médias 4,0 nas interações da professora 5 com seus

alunos. Ou seja, esses critérios em todas as sessões foram evidenciados em nível elevado. Já o critério Experiência Partilhada obteve nenhuma evidência, e as menores médias foram alcançadas nos critérios Mudança ($M = 1,60$) e Transcendência ($M = 2,60$).

A alfabetizadora apresentou estresse moderado a partir do escore total 07 obtido na EETD, e insatisfação com o trabalho docente, alcançando escore total 10 na ESP. Na LECE os elementos pontuados pela professora 5 como extremamente estressante foram *atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor e problemas comportamentais dos alunos*.

Sua entrada na educação foi bem cedo. Aos 12 anos, morando na Bahia, começou a trabalhar como auxiliar de sala de aula na educação infantil. Assim, ela afirma que, quando teve que fazer a escolha de qual curso iria estudar no Ensino Médio, não teve dúvidas pelo Magistério, pois já tinha a experiência na área; e aos 15 anos de idade, teve a primeira turma sob sua regência.

Sobre sua experiência na educação e a escolha por esta área de atuação, a professora 5 afirma:

Desde que tive o primeiro contato com a educação, me apaixonei e sempre trabalhei nesta área. O curso de magistério daquela época (1995) era muito bom e realmente ensinava a ensinar. Assim, quando fui escolher o curso superior, não tive dúvida que esta seria a profissão para a vida e preferencialmente na educação infantil e nas séries iniciais. Antes do curso de Pedagogia, eu já tinha uma grande experiência com a educação, durante o curso eu passei no concurso público de Serra e Vitória, sou efetiva nas duas redes. O curso de Pedagogia em si, pouco contribuiu para a minha prática, o magistério realmente fez a diferença em minha vida. Depois do curso, continuei trabalhando na educação. (Professora 5)

Quando interrogada se está satisfeita por ter escolhido ser professora, ela diz ser uma pergunta difícil de ser respondida, pois tem duas respostas sim e não. Suas palavras apresentam grande parte do que já foi analisado por meio dos resultados do Estudo 1, a respeito das concepções de mediação e os indicadores de estresse, e por esse motivo serão colocadas a seguir na íntegra.

Sim, porque gosto de ensinar, alfabetizar principalmente me deixa muito feliz, perceber que fui importante para a aprendizagem de alguém, ver a alegria das crianças ao aprender a ler e escrever. Também por ter a oportunidade de influenciar a vida dos

meus alunos para que sejam pessoas do bem, bons alunos, bons filhos, enfim, bons cidadãos, esta é uma oportunidade que eu não posso desperdiçar. Realmente é uma missão, e mais ainda quando lembro que meu Jesus foi o maior professor que já existiu. E não, quando penso na desvalorização que infelizmente esta classe de profissionais tem enfrentado, em todos os sentidos, bem como o cansaço e o desgaste para a mediação de conflitos e agressões, por parte de alunos que não receberam a educação e os limites que deveriam ser aprendidos em casa, o que nos faz perder muito tempo que seriam dedicados ao ensino. (Professora 5)

A professora 5 nessa resposta, deixa claro sua satisfação com o resultado do seu trabalho como mediadora e alfabetizadora, fala dos ganhos de seu relacionamento com os estudantes, mas também aponta alguns dos elementos estressores apresentados nos resultados dessa pesquisa, tais como: “Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor” e “Problemas comportamentais dos alunos”. Mas principalmente, ela aponta a ausência da família na educação de seus filhos. Essa concepção também foi observada no Questionário – Concepções sobre a Mediação da Aprendizagem, no qual a alfabetizadora apontou como elemento mais importante para o insucesso do ensino-aprendizagem o suporte e acompanhamento familiar e assim justificou: “Escolhi este item, pela experiência de vários anos no magistério, para a mediação/intervenção do professor tenha sucesso é de fundamental importância que a família apoie e acompanhe este aluno.” (Professora 5)

Para ela o que mais lhe satisfaz atualmente em sua profissão é ver os alunos aprendendo a ler e a escrever, e por estar na mesma escola há 7 anos, acompanhar a aprendizagem deles nos anos seguintes, constatar que estão se desenvolvendo muito bem. Ou seja, sua satisfação está na relação professor/aluno, nos frutos desse processo. Apesar de afirmar não saber realmente quais são seus diferenciais como professora, ela diz que talvez seja o fato de não ensinar apenas o conhecimento acadêmico, mas ensinar para a vida, em todos os aspectos.

Quando questionada se tem planos de realizar outras atividades remuneradas fora da área educacional, a professora 5 diz que está tentando descobrir alguma atividade para desenvolver, principalmente alguma na qual se ganhe mais dinheiro, pois tem o sonho de adquirir a casa própria. Mesmo diante de uma profissão que não tem lhe proporcionado ganhos, sejam eles financeiros ou secundários de satisfação com a carreira escolhida, ela conclui a entrevista afirmando que “Ser professor é um dom dado por Deus e agradeço e peço a Ele que me use para abençoar outras pessoas.” (Professora 5).

Percebe-se que, mesmo diante de uma escolha precoce pela educação, ou melhor, uma trajetória profissional iniciada possivelmente pela necessidade e posteriormente, pelo desejo, o que demonstram diferir a professora 5 são suas características pessoais, suas concepções e crenças. A forma como concebe sua missão como alfabetizadora, com forte conteúdo de religiosidade, molda sua atuação com os alunos. Novamente em destaque a relação professor/aluno, pautada principalmente pelo empenho em ver o desenvolvimento dos estudantes. Tal constatação ficou demonstrada no desempenho da alfabetizadora nos critérios Intencionalidade, Atenção Partilhada, Elogiar e Envolvimento Afetivo, cujos resultados alcançaram nível de evidência elevado ($M = 4,00$ em cada critério).

Pode-se depreender na fala da professora seu otimismo, mesmo diante das adversidades. Ela tem consciência das dificuldades que enfrenta em seu trabalho, apontando principalmente a ausência da família no processo educacional dos estudantes. No entanto, encontra uma razão maior para continuar persistindo: o desenvolvimento dos alunos, e considera que seu trabalho é de valor, pois com ele tem a possibilidade de transformar pessoas.

Vale destacar também que, além de suas concepções e crenças positivas sobre sua atuação como educadora, que possivelmente influenciam em sua mediação, também ficou bem evidente nas sessões de observação realizadas em sua classe, a habilidade técnica da professora em organizar a rotina diária e de conduzir os alunos nas tarefas. Sua média no critério Regulação da Tarefa ficou bem próxima do nível elevado de evidência. Pode-se justificar tal característica a sua sólida experiência com crianças nessa faixa etária. Novamente, neste estudo de caso, o ambiente mostrou-se como variável menos relevante como garantia da qualidade da mediação.

3.2.5 Principais resultados do Estudo 2

1. Intencionalidade ($M = 3,68$), Desafiar ($M = 3,67$) e Responsividade Contingente ($M = 3,62$) foram os critérios mediacionais que alcançaram médias próximas da evidência em nível elevado.

2. Mudança ($M = 1,1$), Experiência Partilhada ($M = 1,2$) e Transcendência ($M = 2,01$) foram os critérios menos evidentes nas interações dos professores.

3. Padrões mediacionais de melhor qualidade se apresentaram em conjunto com concepções coerentes sobre mediação.

4. A subamostra apresentou estresse elevado ($n = 2$) e estresse moderado ($n = 4$). Os resultados indicam que não houve correspondência entre presença de estresse docente e padrões mediacionais de menor evidência.

4. DISCUSSÃO

A abordagem sociointeracionista preconiza que o desenvolvimento humano é possível através da maturação de fatores biológicos, que por sua vez, em contato com o ambiente, encontram as condições propícias para a aprendizagem das funções mentais mais elementares às mais superiores (Vygotsky, 2007). Nessa perspectiva, o ambiente dispõe de elementos simbólicos que serão internalizados para gerar e desenvolver funções importantes como, por exemplo, o pensamento e a linguagem (Vygotsky, 2005).

Nas relações sociais ocorrem situações de contato com os elementos da cultura, e esse processo é, na maioria das vezes, favorecido através da presença de alguém mais experiente, que ao utilizá-los e apresentá-los, influencia e direciona o aprendizado (Vygotsky, 2005). Nesse sentido, os conceitos são aprendidos através do processo de mediação, o que pressupõe a função de um mediador que realiza essa ponte simbólica (Oliveira, 1992). A partir dessa concepção foi elaborada a teoria da EAM, que além de considerar que todo ser humano é cognitivamente passível de modificações por meio de intervenções, estabelece critérios para que essa interação possa ser considerada uma mediação da aprendizagem (Feuerstein & Feuerstein, 1991).

Com essa perspectiva teórica buscou-se investigar o fenômeno da mediação da aprendizagem em professores que ensinam às crianças um dos principais aprendizados escolares, as habilidades de leitura e de escrita (Leal et al., 2017). Além da importância do processo de alfabetização, que por si só justifica a escolha dos professores alfabetizadores como participantes desta pesquisa, a tais docentes estão sendo direcionadas políticas públicas com o intuito de diminuir as altas taxas de analfabetismo no Brasil (Brasil, 2012).

Para a análise do fenômeno foram levadas em consideração variáveis que poderiam se relacionar ao padrão mediacional de professores alfabetizadores, como por exemplo, as concepções da amostra sobre a mediação da aprendizagem e indicadores de estresse docente presentes no ambiente de trabalho. No delineamento da pesquisa alguns questionamentos foram realizados e algumas ideias foram levantadas, justamente a respeito das relações entre essas variáveis. Neste momento, de posse dos resultados, tais questões podem ser respondidas e confrontadas com as hipóteses iniciais, considerando-se os limites das análises efetuadas.

A primeira pergunta de investigação referia-se às concepções dos professores alfabetizadores da amostra sobre a mediação da aprendizagem e como essas concepções orientavam suas práticas profissionais. A ideia inicial, levantada a partir de resultados de outros estudos com professores (Carvalho, 2008; Silva, 2007), era a de que a amostra desconhecia a teoria proposta inicialmente por Feuerstein, e que apresentaria conhecimento incipiente sobre mediação da aprendizagem. Pode-se constatar que 100% dos participantes não citaram a teoria da EAM e nem Feuerstein, e que 19,44% ($n = 7$) negaram conhecer sobre a temática da mediação da aprendizagem, confirmando parte da ideia inicial. Em contrapartida, dos que disseram ter estudado o conceito (80,56%) e que citaram autores relacionados (50,01%), indicaram com maior frequência alguns teóricos consagrados na área educacional, principalmente Vygotsky ($n = 17$), seguido de Paulo Freire ($n = 4$) e Jean Piaget ($n = 2$), em referência ao conceito de mediação da aprendizagem.

Há proximidade das ideias dos teóricos apontados pela amostra com a abordagem de Feuerstein. De acordo com Souza et al. (2011), Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire desenvolveram argumentos para explicar o desenvolvimento humano ou a aprendizagem pressupondo a presença de um mediador cultural (Vygotsky), considerando a inteligência como plástica e flexível (Piaget) e que ensinar faz parte da especificidade humana (Freire). Tais ideias encontram ressonância nos principais fundamentos da EAM, tanto nos aspectos teóricos, quanto nas ações práticas de intervenção.

Outro dado interessante a respeito de teóricos relacionados ao conceito mediação foi a menção de autores que trabalham mais especificamente com a alfabetização, tais como Emília Ferreiro, Cláudia Gontijo e Sônia Kramer. Tal achado pode sinalizar que o conceito aparece nas discussões realizadas em formações continuadas, mas sob outras perspectivas de estudo. Campos e Macedo (2001) afirmam que o termo mediação é utilizado em várias áreas do conhecimento e em diversos contextos de atividades, devido à amplitude que o conceito mediação subjaz.

Nas diferentes possibilidades de investigação sobre as concepções de mediação da aprendizagem na amostra foram encontrados conhecimentos básicos sobre o conceito. A maioria dos participantes (52,78%) citou a mediação da aprendizagem como elemento mais importante para o sucesso do ensino-aprendizagem, o que comunga com o valor atribuído à mediação para o desenvolvimento humano de acordo com as principais literaturas da EAM (Feuerstein & Feuerstein, 1991; Feuerstein, Klein et al., 1994; Lidz, 2003; Tzuriel & Kaufman, 1999).

Nas palavras evocadas foi muito presente a representação do professor como o mediador (esta palavra foi a de maior frequência, $n = 7$), e a mediação foi representada pela sua importância no processo escolar (*necessária* = 6 e *importante* = 2), principalmente com palavras de valor positivo (37,23% das evocações). Novamente, há consonância com teorias sociointeracionistas do desenvolvimento, na qual o professor é visto como o elemento que se interpõe entre o organismo que aprende e o mundo de estímulos, interpretando-os e dando-lhes significado (Azevedo, 2002) e quando a mediação não ocorre adequadamente, o mediado encontra-se em estado de privação, não se desenvolvendo a contento (Souza et al. , 2011).

Houve relatos de participantes que se aproximavam das ideias propostas na teoria da EAM. Como por exemplo, para a professora P7 (Estudo 1) a mediação da aprendizagem deve ser entendida sob a ótica da diversidade escolar, sendo que todos os elementos escolares fazem parte dela. Desta forma, ela é vista como um processo e que ocorre por meio da presença do mediador, do mediado e dos elementos que compõem a tarefa, não sendo, portanto, um elemento descontextualizado e unilateral (Feuerstein, Klein et al., 1991). Portanto, o desenvolvimento cognitivo do mediado resulta da combinação da exposição direta ao mundo e da experiência de aprendizagem mediada.

Bem notória também foi a noção demonstrada pelos docentes sobre a necessidade de se ter critérios para ocorrer a mediação (Feuerstein & Feuerstein, 1991; Lidz, 2003). Eles não utilizaram a nomenclatura proposta pela teoria da EAM, devido ao desconhecimento da mesma, entretanto, demonstraram concordância nas concepções, apontando ações que antecediam a prática na sala de aula e atitudes diretas de intervenção na aprendizagem dos alunos. Chamou a atenção nessa investigação o fato dos alfabetizadores apontarem como critérios elementos que não dizem respeito a sua própria ação como docente, mas que se relacionam a ela, representando 34,52% das respostas. Entre esses elementos, 34,48% diziam respeito ao aluno, especificamente à sua reciprocidade no processo de aprendizagem (Azevedo, 2002; Gomes, 2002; Lidz, 2003). Novamente, nota-se a conformidade com as ideias propostas na teoria da EAM.

Vê-se, portanto, que mesmo a amostra desconhecendo a teoria da EAM, tal como no estudo de Carvalho (2008), ela apresentou conhecimentos básicos sobre a mediação da aprendizagem e que carecem de maior desenvolvimento e aprofundamento, o que pode ocorrer mediante o acesso à teoria da EAM. Campos e Macedo (2011) sinalizam que os constructos teóricos da EAM podem contribuir para ampliar a capacidade dos professores em articular suas ideias com suas práticas de ensino, de forma situada e contextualizada. Argumentam também que um programa de formação baseado no ensino de técnicas de

mediação, principalmente que levem em consideração a reflexão, são determinantes para que os profissionais ganhem domínio sobre os requisitos de uma relação mediadora em uma situação complexa, tal como é a sala de aula.

A segunda questão de pesquisa investigou quais eram os principais fatores estressores presentes no ambiente de trabalho da amostra, tendo como ideia inicial de que tais indicadores de estresse ocupacional podem interferir nas concepções sobre mediação da aprendizagem. Os resultados mostraram que a amostra alcançou níveis significativos de estresse ocupacional ($p = 0,00$), sendo que 38,89% obtiveram escores indicativos de alto nível de estresse e 50% apresentaram estresse moderado. Tais resultados foram superiores aos encontrados por Silveira (2014) e Neves et al. (2014) em suas pesquisas utilizando a mesma escala e com docentes do Ensino Fundamental.

Ao se analisar a amostra com alto nível de estresse ($n = 14$), os resultados denotam que esse grupo, formado principalmente por professores mais jovens ($n = 8$), iniciantes ($n = 7$), e que se dedicam a jornadas duplas de trabalho ($n = 10$), possivelmente não estão encontrando as condições ambientais favoráveis para a condução saudável de seu ofício. Nos resultados também se obteve correlação positiva entre idade e tempo de serviço ($p = 0,00$), indicando que professores alfabetizadores tendem a iniciar carreira quando jovens, ganhando experiência profissional com o avançar da idade. Porém, um fato preocupante, é que quanto mais jovens, mais evocações negativas sobre o trabalho foram identificadas. Gomes e Pereira (2008) também observaram maior incidência de estresse em professores na fase inicial da carreira, em especial no momento de estágio, e apontam a necessidade da promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, devendo ser iniciada na formação acadêmica e também na formação contínua.

Silveira, Enumo e Batista (2014) também encontraram a mesma relação entre pouca experiência e maior nível de estresse e justificam que a menor incidência entre aqueles com maior tempo de serviço decorre do impacto da experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho, de modo a atenuar as reações de estresse ante as demandas provenientes do trabalho. Outro estudo relacionado é o de Alves e Oliveira (2008), cujos resultados indicaram que os jovens (22-26 anos) manifestam significativamente mais estresse do que o grupo dos mais velhos (27-52 anos). As pesquisadoras justificam tal achado a pouca experiência profissional.

Sharplin et al. (2011) afirmam que 25% a 50% dos professores iniciantes no ensino público na Austrália renunciam ao cargo durante os três primeiros anos de trabalho. As

autoras também acrescentam que entre todas as causas, o estresse é um dos fatores importantes que tem sido investigado por muitos pesquisadores em seu país.

Vê-se que nas pesquisas sobre estresse, professores jovens e, por conseguinte, iniciantes, têm se mostrado mais propensos a perceberem elementos estressores em seus ambientes de trabalho. Nesta pesquisa, tal situação também se configurou, sendo exemplificada no caso da Professora 1 (Estudo 2), jovem (26 anos), iniciante de carreira (2 anos), com alto nível de estresse (escore 25 na EETD) e que apesar de apresentar padrão mediacional de qualidade ($N4 + N3 = 148$), optou por pedir exoneração de seu cargo no segundo ano de sua carreira docente.

Como exposto, tais achados sobre o início de carreira dos docentes sinalizam uma necessidade premente no tocante à formação. Diante dos obstáculos, mesmo um excelente profissional pode não encontrar estratégias para perseverar e por ainda ser jovem, possivelmente pode optar por outras atividades profissionais. Faz-se então importante a elaboração de políticas públicas destinadas à valorização da carreira docente e de retenção de professores iniciantes, visando também contribuir com um panorama mais promissor tanto para a educação pública, quanto para seus profissionais (Sharplin et al., 2011).

Acrescenta-se à discussão o fato dos participantes da amostra que apresentaram maiores indicadores de estresse ocupacional também perceberam menor satisfação com o trabalho docente. Tal dado ficou evidente na correlação negativa (Teste de *Spearman*) entre o escore total na EETD e a escala de satisfação no trabalho ($\rho = -0,41$; $p = 0,01$), indicando que quanto mais intenso o estresse docente, menor a satisfação percebida no trabalho e vice-versa.

Níveis superiores de estresse na amostra puderam ser justificados através das respostas na LECE, que, confirmando resultados de outras pesquisas com a mesma população (Pocinho & Capelo, 2009; Neves et al. (2014); Rieg et al., 2007; Rodrigues et al., 2005; Silveira, 2014), apresentou os elementos estressores concentrados mais nas categorias “Envolvimento dos Alunos” e “Relações com a Comunidade ou Instituição”. Os itens da escala com maiores médias foram: *falta de motivação dos alunos* ($M = 4,03$); *problemas comportamentais dos alunos* ($M = 3,97$); *atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor* ($M = 3,86$); *grande quantidade de alunos na classe* ($M = 3,75$); *estilo de gerenciamento dos superiores* ($M = 3,69$); e *poucos recursos para o trabalho* ($M = 3,69$).

Há concordância desses resultados com os encontrados em pesquisas utilizando a mesma escala (Neves et al., 2014; Silveira 2014), nos quais também são apontados como fatores estressores para professores do Ensino Fundamental a *grande quantidade de alunos*

na classe, problemas comportamentais dos alunos, e falta de motivação dos alunos. O elemento *estilo de gerenciamento dos superiores*, todavia, não apresentou pontuações superiores nos resultados dessas pesquisas. Outro dado que diverge é a presença nesta pesquisa do estressor *poucos recursos para o trabalho*, mas que se equivale a *falta de recursos suficientes para o trabalho* indicado nas pesquisas de Neves et al., 2014 e Silveira 2014.

Na pesquisa de Silveira, Enumo e Batista (2014), mesmo sendo utilizado outro instrumento (questionário com questões abertas) para a investigação de elementos estressores no ambiente docente, há semelhanças nos resultados. Houve concordância nos elementos *problemas motivacionais dos alunos* e *problemas comportamentais dos alunos* como fontes de estresse no ambiente de trabalho.

Quanto aos elementos menos estressantes para a amostra destacam-se: *ser observado por colegas, estagiários, supervisor ou pais* ($M = 2,00$), *competição entre colegas de trabalho* ($M = 2,06$), *auxiliar alunos em atividades extras como participar de competições locais ou nacionais* ($M = 2,33$), *auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas, como juntar dinheiro para eventos* ($M = 2,33$) e *envolvimento em atividades, como pesquisa e seminários para a formação continuada* ($M = 2,44$); houve consonância com os indicados por Silveira (2014), cuja pesquisa apontou os mesmos fatores como menos estressantes. Estressores ligados ao *auxílio a alunos em atividades extras* também foram indicados como menos estressantes nos resultados de pesquisa de Neves et al. (2014).

Observa-se que os elementos menos estressantes apontados pela amostra foram relacionados a ações adicionais ao trabalho docente, e que se referem a atividades fora de sala de aula. As relações entre colegas de trabalho também não se configuraram como elemento muito estressor. Pode-se concluir, portanto, que os professores alfabetizadores da amostra percebem como mais estressante, principalmente os elementos que se referem ao trabalho realizado em sala de aula, em suas interações com os alunos.

Silveira (2014), ao observar que professores de Ensino Fundamental elegem como elementos estressores, na maioria, itens relacionados ao contato com os alunos, aponta que essa constatação se aproxima da ideia da centralidade da relação professor-aluno na vivência do trabalho, como também sinaliza Tardif e Lessard (2012). Desta forma, aspectos relacionados a elementos que se agregam ao ofício são estressores menos representativos. Baloglu (2008) também contribui a respeito ao afirmar que a dificuldade na interação com alunos pode surgir pelo fato dos professores não terem oportunidades de aprender estratégias para lidar com o estresse ou para se preparar para a profissão.

Pode-se também argumentar que a concepção da centralidade das ações do professor na relação professor-aluno e que dela decorre fontes de estresse ocupacional se torna bem complexa. Um dos pilares da teoria da EAM aponta que a mediação só ocorre na tríade “mediador – mediado – tarefa”, ou seja, ela é realizada a partir e por meio da relação professor-aluno (Azevedo, 2002, Feuerstein et al., 1994; Gomes, 2002; Lidz, 2003; Tzuriel & Kaufman, 1999), entretanto, os resultados apresentaram essa relação concomitantemente como a centralidade do processo escolar e também como fonte de estresse.

Na visão de Zaffari, Peres, Carlotto e Câmara (2009), a maior parte das relações existentes no trabalho docente acontecem entre o professor e seu aluno, e essa relação pode ser fonte de estresse para os professores. A questão da dificuldade na relação professor-aluno é denunciada e também fica bem ilustrada através dos resultados encontrados na pesquisa realizada no país pelo grupo de educação *MindGroup* (2015), na qual 68% dos docentes ($n = 500$) dizem ter alguma dificuldade de vínculo com seus alunos e um em cada três professores afirma ter alto nível de dificuldade nessa relação. Com formação acadêmica semelhante (83,33% com especialização e 11,11% com pós-graduação) ao dos participantes deste estudo (66% com especialização e 13% com pós-graduação) os professores alfabetizadores sinalizaram a mesma dificuldade na relação professor-aluno.

Tais dados igualmente reforçam a necessidade de uma formação mais sólida dos docentes que garanta aspectos além dos pedagógicos (conhecimento do conteúdo e procedimentos de ensino), e que, também, não perca de vista, que por se tratar de atividade humana, o ensino-aprendizagem envolve o nível atitudinal. Este se trata da construção de um bom vínculo do professor com os alunos, respeito e valorização das diferenças pessoais, incentivo ao crescimento dos estudantes, incentivo ao diálogo e desenvolvimento da consciência crítica (*MindGroup*, 2015).

Pereira (2000) e Tardif (2000) falam do mesmo entrave na formação dos docentes, quando argumentam sobre a questão do distanciamento entre a academia e a prática docente. O primeiro teórico esclarece que a formação acadêmica do professor localiza-se entre uma formação que se inicia antes mesmo de seu ingresso na universidade e outra que prossegue durante toda a sua vida profissional. É justamente na que está em processo, de natureza transitória e provisória, que questões práticas devem ser trabalhadas a partir do que o próprio professor vivencia e aprende, sendo que boas práticas devem ser multiplicadas. E não há nada mais prático no dia a dia do professor que a relação professor-aluno, ela ocorre a todo tempo, sendo, portanto, tema primordial nas formações continuadas (Pereira, 2000).

Tardif (2000) chama a atenção que para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Desta forma, há que se propor nas formações momentos nos quais essa subjetividade, suas concepções e crenças, pode ser colocada e trabalhada. Se o professor sente dificuldades em se relacionar com os alunos, somente teorias e técnicas não vão garantir a efetividade de uma boa relação, mas, é, sobretudo a ação reflexiva sobre tais conhecimentos, das habilidades próprias de cada professor, bem como de trocas de experiências entre os docentes que irão permitir melhor desempenho nesse sentido.

Os participantes desta pesquisa argumentaram sobre a importância da formação continuada como condição da prática docente. Ficou evidente o apontamento de ações que envolvem o planejamento e os estudos, sendo indicadas pela amostra como condições necessárias para a realização de uma mediação de qualidade. Apesar destas ações não representarem diretamente nenhum critério proposto pela EAM como condição para existência da experiência de aprendizagem mediada, os mesmos se tornam condições imprescindíveis para a atuação de um mediador escolar, pois são eles que oportunizam as relações entre teoria e prática (Tardif, 2000).

A palavra *planejamento* teve relevante representação nas palavras evocadas para o termo professor ($n = 3$) e também na questão na qual foram interrogados critérios para mediação ($n = 11$). Os docentes apontaram com relevante frequência *estudo/formação continuada* ($n = 6$), e *conhecimento e pesquisa* ($n = 2$ cada) também foram mencionados na questão sobre critérios. Na LECE, o fator *Envolvimento em atividades, como pesquisa e seminários para formação continuada* ($M = 2,44$) foi um dos menos pontuados. Portanto, os professores da amostra sinalizaram a importância do estudo contínuo para o ofício docente de qualidade e não o consideraram como fator estressor, o mesmo na pesquisa de Silveira (2014).

Sobre a percepção do ambiente alfabetizador como estressante, dois elementos estressores apontados pela amostra (*atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor e estilo de gerenciamento dos superiores*) podem ter recebido tal indicação devido à determinação de que todos os estudantes devem ser alfabetizados na idade certa, conforme as orientações do PNAIC (Brasil, 2012). Além desse fator, bianualmente, o desempenho dos alunos é medido por meio de um instrumento elaborado pelo MEC denominado Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Possivelmente, diante de uma demanda complexa, como se trata o processo de alfabetização, tal determinação e suas orientações podem se configurar como um fator a mais de exigência.

Houve um elemento muito frequente nos relatos dos docentes e que não foi contemplado na escala LECE (que avalia os estressores do cotidiano de trabalho). A ausência do apoio familiar na formação acadêmica do filho foi assinalada por 36,11% dos professores como fator mais determinante para o insucesso escolar (investigação presente no Questionário - Concepções sobre Mediação da aprendizagem) e em outras investigações o fator familiar foi apontado (questões presentes no mesmo questionário). Acredita-se que, se tal elemento constasse na escala para pontuação, possivelmente seria também um dos indicadores de estresse na amostra.

Na pesquisa de Silveira, Enumo e Batista (2014), a pergunta disparadora para levantamento dos estressores - *Quais os fatores que mais estressam em seu trabalho?*- identificou “pouco acompanhamento familiar no desenvolvimento acadêmico do filho” como o elemento mais pontuado. Desta forma, nas futuras pesquisas sobre o estresse docente, sugere-se a inclusão para avaliação na LECE de item referente ao apoio oferecido pela família, verificando se tal elemento se configura como estressor diante dos demais itens colocados na escala (Silveira, 2014).

A visão dos alfabetizadores sobre o insuficiente apoio familiar aos estudantes, justificando inclusive o fracasso escolar, corroboram com pesquisas recentes sobre a relação escola e família, conforme apresentam Dessen e Polonia (2007). Segundo as autoras é inegável a importância dessas duas instituições como contextos de desenvolvimento humano e que a interação entre os mesmos se tornou atualmente como desafio para a prática profissional e pesquisa empírica.

Se por um lado, as pesquisas apontam o crescente interesse das famílias pelas atividades escolares dos filhos, sendo isto independente do nível socioeconômico ou escolaridade (Polonia & Dessen, 2005), do outro, há resultados, como os encontrados neste estudo, que indicam a ausência do suporte familiar como responsável pelo insucesso do processo de ensino aprendizagem. Tal distanciamento é apresentado por uma participante em seu relato: “Quando família e escola estão em sintonia, o desenvolvimento do aluno flui bem melhor.” (Professora, 42 anos de idade, 5 de profissão).

Dessen e Polônia (2007) afirmam que há barreiras que geram discontinuidades e conflitos na interação entre os microsistemas, mesmo diante dos esforços tanto da escola quanto da família, e que uma das possibilidades para a superação desse desafio é a implementação de políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos. As ações devem reconhecer as peculiaridades e também as similaridades da escola e da família,

sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas.

Pode-se destacar que nesse desafio de aproximação entre escola e família, outros agentes, que não estão necessariamente inseridos nesses dois contextos podem ser incluídos e que podem se tornar peças importantes para o desenvolvimento infantil. Por exemplo, ações da assistência social, através de órgãos como o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e o Conselho Tutelar, se ocorressem de forma interligada com as intervenções da escola, oportunizariam uma rede de apoio à família, bem como atendimentos de saúde, que ocorressem via indicação das escolas e em tempo reduzido, permitiriam melhores intervenções nas dificuldades apresentadas pelos alunos de caráter biológico e as famílias se beneficiaram com informações pertinentes. Por último, pode-se destacar também a atuação de órgãos jurídicos e de segurança para garantia da integridade e dos cuidados básicos do estudante. Essas ações, se realizadas conforme as demandas apontadas pelas escolas, poderiam contribuir para melhores resultados nas aprendizagens das crianças, facilitando o diálogo.

Ao se investigar a relação entre o estresse percebido e as concepções sobre mediação da aprendizagem, uma constatação pode ser identificada. Os professores da amostra, que relataram satisfação com o trabalho docente, tenderam a apontar critérios mediacionais relacionados mais a suas próprias práticas do que as de outros agentes escolares ou referentes à presença de recursos favoráveis ao ensino. Dado evidente na correlação positiva estabelecida entre satisfação docente e a indicação de critérios mediacionais voltados para ações diretas do professor (Teste de *Spearman*, $\rho = 0,43$; $p = 0,01$), que leva a entender que quando o professor encontra satisfação em seu trabalho, tende a valorizar suas próprias ações mediadoras.

Um dado de relação entre o estresse percebido e indicadores de estresse pode ser encontrado no grupo com alto índice de estresse ($n = 14$), que percebeu elementos de seu trabalho como mais estressantes ($M = 68,14$), destacando principalmente estressores ligados ao “Envolvimento dos alunos”. Esse grupo também percebeu como mais estressantes os elementos ligados às “Relações com a comunidade ou instituição” do que comparados com os do grupo sem alto estresse e do grupo total.

No Estudo 2, a variável mediação da aprendizagem foi apuradamente investigada através da observação das interações do professor com seus alunos no ambiente escolar. Antes de apresentar as conclusões advindas desse estudo, vale refletir, que como se trata de amostra de conveniência, é provável que somente professores mais autoconfiantes acerca do

próprio desempenho, e que não se preocupavam em ser observados, tenham aceitado participar do Estudo 2.

A primeira pergunta deste estudo foi “Professores alfabetizadores apresentam mediação de qualidade?”. O parâmetro para a análise dessa questão é a presença consistente nas interações dos professores com seus alunos dos critérios Intencionalidade, Significação e Transcendência, como sendo condição imprescindível para que uma interação possa ser considerada uma EAM, uma vez que podem ser encontrados em todas as raças, grupos étnicos e níveis socioeconômicos (Feuerstein & Feuerstein, 1991; Tzuriel & Kaufman, 1999).

As médias gerais nos critérios Intencionalidade e Significação foram superiores a 3,5, o que representa níveis bem próximos da evidência em nível elevado. Esse resultado foi diferente aos encontrados por A. M. Cunha (2014), Félix (2013) e Nascimento (2012), principalmente em relação ao critério Significação. Portanto, as professoras alfabetizadoras demonstraram competência nas ações mediadoras que visavam explicar o objetivo da interação e enfatizar a importância da tarefa.

Já o critério Transcendência obteve média geral 2,0, representando evidência em nível insuficiente. Tal resultado também foi observado em outros estudos com docentes brasileiros do Ensino Fundamental (A. M. Cunha, 2014; Félix, 2013; Nascimento, 2012), cujas médias gerais do critério Transcendência tem se mostrado inferiores aos de Intencionalidade e Significação.

Nas pesquisas realizadas por Vectore (2003) e Vectore et al. (2006), cuja amostra foi composta por educadores de Educação Infantil, no critério Expansão/Transcendência (Klein, 1996) também foram observadas médias baixas. Seguindo a mesma linha de pesquisa, Silva (2007) concluiu que tal critério foi mais utilizado pelos professores pré-escolares que possuíam maior nível de escolarização e com maior tempo de experiência docente.

Uma das possíveis causas para esses resultados é a dificuldade dos professores em estabelecer pontes conceituais cognitivas para outras situações da vida (Lidz, 2003; Fonseca & Cunha, 2003). Libâneo (2000), ao apresentar as condições de base que compõem os requisitos indispensáveis para a introdução de práticas de reflexividade da ação didática, apontou como desafio a precariedade da formação profissional do professor, seja no domínio dos conteúdos com os quais trabalha, seja na bagagem cultural necessária. Para o autor, nenhuma política de capacitação do professor será bem sucedida se não colocar os conteúdos como instrumentos de formação de capacidades cognitivas e operativas, e isso depende da competência do mediador em fazer transcender tal conteúdo. Ele afirma que se esperarmos da educação escolar a relação do aluno com os conteúdos, é fundamental que o mediador dessa

relação também tenha um domínio seguro deles, de sua ligação com a prática e com problemas concretos, que saiba trabalhar os conteúdos como instrumentos conceituais para a leitura da realidade, como ajuda para compreender o mundo cultural e social.

Vê-se, então, a necessidade de uma mudança nesse sentido, devendo ser realizada desde a base da educação brasileira, que, portanto, deve ser mais reflexiva e menos de reprodução de ideias. Adequações nos currículos dos cursos de Pedagogia também são importantes para capacitar tecnicamente os educadores da educação básica, de modo a abarcar uma gama maior de teorias (Pereira, 2000), como é o caso da teoria da EAM, que foi desconhecida por 100% da amostra.

Apesar do desempenho insuficiente no critério Transcendência, ao se analisar o padrão mediacional da amostra ($n = 6$), vê-se que os alfabetizadores apresentaram comportamentos mediacionais de qualidade em critérios muito importantes para o ensino de habilidades de leitura e de escrita. Bem próximos do nível de alta evidência, ficaram respectivamente os critérios Intencionalidade, Desafiar, Responsividade Contingente, Significação e Atenção Partilhada. Esses resultados responderam à segunda questão do Estudo 2 sobre os critérios definidores da Experiência de Aprendizagem Mediada mais frequentemente adotados por professores alfabetizadores.

Cada critério possui sua importância no processo de alfabetizar. Leal et al. (2007) destacam que para alfabetizar letrando, como propõe o PNAIC (2012), é preciso propor intencionalmente situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre os interlocutores em diferentes esferas de participação social, e propor constantemente desafios que levem as crianças a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora. Os mesmos autores também sugerem a importância do alfabetizador apresentar situações às crianças, nas quais a escrita é utilizada para autoregulação de suas próprias ações, para organização do dia a dia e para autoavaliação e expressão de si próprio.

Significação é um critério imprescindível em todas as situações de aprendizagem, mas no processo de alfabetização a reflexão sobre o sistema de escrita terá mais êxito sobre o que possui significado na vivência do aluno (Freire, 1998). Gallart (2004) pontua que o aprendizado na alfabetização deve partir de atividades com palavras próximas, como os próprios nomes. Assim, as crianças são capazes de incrementar seu universo de palavras e sons a partir de letras e sons conhecidos. Ao mesmo tempo em que vão se desenvolvendo nesse processo, são capazes de gerar outras palavras, jogando com as letras, as sílabas e os sons, e dotando-os de sentido com os demais a cada nova palavra gerada (Leal et al., 2007).

Por fim, diante da missão de mediar o mundo das letras e seus sons às crianças, o professor que demonstra perceber as experiências ou perspectivas dos seus alunos, o que pensam ou sentem diante de suas aprendizagens, com certeza possuirá sucesso em suas ações (Leal et al., 2007; Lidz, 2003). De igual maneira, mantendo sua atenção partilhada, o alfabetizador terá condições de fazer as intervenções no momento em que elas se mostram necessárias e de acordo com o perfil de cada estudante.

A subamostra do Estudo 2, portanto, apresentou, de forma geral, padrão mediacional promissor e que formações teóricas e práticas acerca do tema podem contribuir para desempenhos ainda mais satisfatórios. A Teoria da EAM possui um instrumental teórico e prático que conduz o professor a uma maior assertividade em suas interações com os alunos (Campos & Macedo, 2011; Dias, Mello et al., 2009; Dias, Enumo et al., 2011; Vectore, 2003).

Nas informações coletadas sobre os professores observados, buscou-se identificar variáveis moderadoras, como as características do professor e os aspectos do contexto educacional, que se relacionavam com um padrão de mediação de qualidade. Na subamostra do Estudo 2 ($n = 6$), devido às limitações metodológicas, não houve evidências nos resultados que pudessem levar a associações do padrão de mediação apresentados pelas professoras a variáveis moderadoras, como características sociodemográficas ou do ambiente de trabalho.

Os estudos de caso contribuíram na resposta à última questão do Estudo 2 sobre quais as concepções e o nível de estresse ocupacional apresentados por professores alfabetizadores com melhor nível de mediação. As professoras que apresentaram melhor padrão mediacional, não possuíam características similares de experiência profissional (uma iniciante, a outra mais experiente), trabalhavam em ambientes diferentes que, por sua vez, apresentavam suas peculiaridades. No entanto, associações puderam ser observadas entre o padrão mediacional apresentado e características pessoais, referentes principalmente a suas concepções e crenças. Ambas apontaram a mediação da aprendizagem como elemento mais importante para o sucesso do ensino-aprendizagem e o suporte e acompanhamento familiar para a situação de insucesso.

Dois características ficaram evidentes em seus relatos e em suas interações com os estudantes. A primeira se refere ao discurso permeado pelo desejo de fazer o melhor trabalho possível, de buscar se aperfeiçoar e de aprender diariamente com suas ações com os alunos. A segunda diz respeito à facilidade demonstrada pelas educadoras em alcançar a reciprocidade dos alunos na realização das tarefas, especialmente por meio do envolvimento afetivo (Lidz, 2003).

Essas características evidenciam satisfação na relação professor-aluno e o forte vínculo afetivo que o docente estabelece com o estudante. A mesma conclusão foi encontrada por Azevedo (2010) que também investigou a mediação da aprendizagem em professores alfabetizadores, mas sem o parâmetro da teoria da EAM. O pesquisador se reportou aos pressupostos de Vygotsky (2005) sobre a formação das funções psicológicas superiores, as quais se desenvolvem pelo processo de internalização dos elementos simbólicos do contexto, para explicar a indissociabilidade do intelecto e do afeto na aprendizagem.

As professoras de melhor padrão mediacional possivelmente obtiveram comportamentos mediacionais em alto nível por considerar que o afeto e o intelecto se desenvolvem através de suas inter-relações e influências mútuas. O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afetos e emoções; tais instâncias são mais evidentes antes do processo de racionalização do pensamento, ou seja, nas idades mais tenras da infância (Oliveira, 1992).

Por fim, a última ideia levantada na pesquisa a ser discutida é se professores com indicadores de maior estresse ocupacional apresentam menor frequência dos critérios mediacionais. As seis professoras observadas apresentaram indicadores de estresse em alto nível ($n = 2$) a estresse moderado ($n = 4$), e satisfação ($n = 2$) e insatisfação ($n = 4$) com o trabalho docente. A alfabetizadora que apresentou o segundo melhor padrão mediacional foi a que obteve escore 25 na escala EETD, o maior indicador de estresse entre todos os participantes, e a maior insatisfação com o trabalho docente (escore 5 na ESP). Já a professora com os níveis mais baixos de mediação da amostra não apresentou índice de estresse elevado (escore 10 na LECE, e insatisfação com escore 11 na ESP). Nesta subamostra não houve correspondência entre presença de estresse docente e padrões mediacionais de menor evidência. Todavia, considerando as limitações metodológicas desta pesquisa, são necessários estudos de correlação para avaliar a pertinência deste resultado em ampla amostra de professores alfabetizadores.

Tendo em vista os diferentes fatores estressantes que se apresentam no contexto escolar (Silveira, Enumo, Paula et al., 2014), as pessoas podem buscar estratégias de enfrentamento (*coping*) de variadas naturezas (Compas, 2006), traduzidas em esforços cognitivos e comportamentais diante de situações adversas (Lazarus & Folkman, 1984). Nesse sentido, um profissional que apresenta níveis de estresse elevado pode, ainda assim, demonstrar bom desempenho em suas atividades laborais. No entanto, não é possível compreender profundamente as estratégias elaboradas pela subamostra, uma vez que a variável *coping* não foi fruto desta investigação.

Considera-se relevante o conjunto de resultados alcançados nesta pesquisa sobre os fenômenos mediação da aprendizagem e estresse docente. Os mesmos permitiram ampliar o conhecimento acerca do trabalho de professores alfabetizadores de uma grande rede municipal de ensino do estado e sinalizaram possibilidades de intervenção. Todavia, outras considerações sobre limitações deste estudo podem ser levantadas.

Em relação ao uso do instrumento *Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores* (A. C. Cunha, 2008; Lidz, 2002) para avaliação das interações do professor e seus alunos, considera-se que seu uso foi adequado para a presente pesquisa. No entanto, algumas considerações sobre o nível de fidedignidade de alguns critérios mediacionais devem ser discutidas.

A principal ressalva é a respeito da média geral para o critério Transcendência. Mesmo em concordância com os achados em outras pesquisas nacionais (A. M. Cunha, 2014; Félix, 2013; Nascimento, 2012; Vectore, 2003; Vectore et al., 2006), tal resultado também pode ter sido atribuído à baixa concordância entre juízes na avaliação de tal critério (62,5% de concordância).

Os dados de concordância entre juízes desta pesquisa se assemelham aos alcançados no estudo de A. M. Cunha (2014) com professores, na qual os critérios Responsividade Contingente, Desafiar e Envolvimento Afetivo também apresentaram índices menores que 70%, incluindo, neste estudo, o critério Atenção Partilhada. Concordando com a autora, pode-se argumentar que esses critérios são mais desafiadores para o observador por incluir somente 1 ou 2 itens para sua avaliação, o que poderia reduzir sua possibilidade de mensuração mediante as restritas situações para sua análise. Todavia, é necessário avançar em estudos de validação da referida escala, ampliando as fases realizadas até o presente, de tradução e aplicação em amostras brasileiras.

Outras limitações do estudo também podem ser citadas. Conjuntamente à EETD, poderia ter sido aplicada uma medida complementar e padronizada de estresse com maior foco na sintomatologia física e psicológica, uma vez que professores com maior quantidade de sintomas de estresse podem interagir de modo diferente com os alunos, demonstrando, por exemplo, menos afeto (Silveira, 2014). Também já foi sugerida anteriormente a inserção de um item na LECE voltado à ausência do apoio familiar na formação acadêmica do filho, já que este ponto foi citado por professores como fator determinante para o insucesso escolar. Algumas variáveis não foram avaliadas neste estudo, como as estratégias de enfrentamento do estresse e o tempo destinado ao planejamento, por exemplo. Novos estudos, especialmente longitudinais e com amostras mais amplas, poderão agregar essas variáveis.

Apesar das limitações, as correlações entre indicadores de estresse podem ser evidências preliminares de validade das medidas, a ser analisada por outros estudos. Além disso, os professores foram abordados durante a formação continuada, de modo que os conteúdos ligados à mediação podem ter sido supervalorizados em função deste contexto. A adaptação e a replicação do método em outras condições de coleta poderiam esclarecer esta possível interferência.

Ademais, considera-se que este estudo trouxe importantes contribuições para o meio acadêmico e para a prática docente, uma vez que, a mediação da aprendizagem é um fenômeno imprescindível para o desenvolvimento humano. Logo, o professor responsável pela mediação no processo de alfabetização tem uma grande responsabilidade em suas mãos e por esse motivo deve ser alvo de um trabalho minucioso e cuidadoso por parte das instâncias superiores que o formam e o gerenciam (Pereira, 2000; PNAIC, 2012).

Referências

- Alves, M. N., & Oliveira, A. M. (2008). O efeito do desemprego no estresse e *coping* dos professores do 2º ciclo. *Psicologia, Saúde & Doenças*. Lisboa, 9(2), 335-347.
- Azevedo, C. (2010). Aspectos motivacionais e afetivos na mediação de professores alfabetizadores. *Psico*, 41(4), 479-487.
- Azevedo, J. F. (2002). *Aprendizagem mediada: dentro e fora da sala de aula*. SP: Instituto Pieron de Psicologia Aplicada, 3ª edição.
- Baloglu, N. (2008). The relationship between prospective teachers' strategies for *coping* with stress and their perceptions of student control. *Social Behavior and Personality*, 36(7), 903-910.
- Brasil. Diário Oficial da União (2012). Ministério da Educação: *Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012*. [On-line]. Disponível em:http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf .Acesso em: 11-08-2013.
- Brasil. Ministério da Educação (2012). Portal do MEC: Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817. Acesso em 20-01-2014.
- Brasil. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde (2012). *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos - Resolução 466/12*. Brasília, DF: MS/FIOCRUZ.
- Brasil. Secretaria de Educação Básica (2012). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p
- Breakwell, G., Fife-Schaw, C., Hammond, S. & Smith, J A. (2010). *Métodos de pesquisa em psicologia*. RS: Artmed.

- Campos, M. C. R. M. & Macedo, L. de (2011). Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 15 (2), 211-220.
- Carvalho, L. A. (2008). Mediação didática e aprendizagem na sala de aula. *Perspectivas online*, 5(2). Disponível em: <http://www.perspectivasonline.com.br>. Acesso em 18-08-2013.
- Compas, B. E. (2006). Psychobiological processes of stress and coping: implications for resilience in children and adolescents. Comments on the papers of Romeo & McEwen and Fisher et al. *Annals of the New York Academy of Sciences*, (1094), 226-234.
- Cozby, P. C. (2006). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento* (1). SP: Editora Atlas.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. RS: Artmed.
- Cunha, A. C. B. (2004). Escala de Avaliação de Experiências de Aprendizagem Mediada. Tradução livre, autorizada e não publicada do *Mediated Learning Experience (MLE) Rating Scale*, C. S. Lidz (1991).
- Cunha, A. C. B. (2008). Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores. Tradução livre, autorizada e não publicada do *Guidelines for Observing Teaching Interactions*, C. S. Lidz, 2002, p. 46-48.
- Cunha, A. C. B. (2009). *Avaliação e intervenção psicoeducacional com crianças com necessidades educativas especiais através de procedimentos baseados em abordagens sócio-interacionista de Educabilidade Cognitiva*. Relatório Técnico-científico. Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ.

- Cunha, A. C. B., Enumo, S. R. F., & Canal, C. P. P. (2006). Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: Um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 393-412.
- Cunha, A. M de S. M. (2014). *Concepções e práticas docentes em contexto inclusivo: análise de atitudes sociais do professor e comportamentos mediacionais direcionados ao aluno com deficiência*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Dessen, M. A., & Polonia, A.C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Dias, T. L., Barros, F. S. S., & Silva, E. R. (2008). Adaptação de uma escala para análise da mediação do professor em sala [Trabalho completo]. Em *Semiedu 2008 - 20 anos de pós-graduação em Educação - Avaliação e perspectivas*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.
- Dias, T. L., Enumo, S. R. F., Moreira, M. S. M., & Félix, F. M. M. (2011). *Mediação na prática pedagógica de professores dos ciclos iniciais do ensino fundamental*. In: GENTIL, H.; MICHELS, M. H. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. Brasília, DF: CAPES, p. 287-304, 2011.
- Dias, T. L., Mello, F. M., & Moreira, M. S. M. (2009). Mediação pedagógica de professores nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental [Trabalho completo]. Em *Anais do Seminário Educação 2009 - Políticas Educacionais: Cenários e Projetos Sociais* (1-10). Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.

- Dias, T.; Paula, K. M. P., & Enumo, S. R. F. (2009). A mediação de alunos especiais em programas de criatividade e de comunicação. *Revista de Educação Pública* (UFMT), (18), 489-503.
- Enumo, S. R. F. (2005). Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 11(3), 335-354.
- Enumo, S. R. F., Dias, T. L., & Paula, K. M. P. de (2014). *Crianças em risco de desenvolvimento e aprendizagem; atualizações e pesquisas na área da Avaliação Assistida*. Curitiba: Juruá.
- Fagundes, A. J. S. M. (1999) *Descrição, definição e registro do comportamento*. SP: Edicon.
- Farias, I. M., Maranhão, R. V. A., & Cunha, A. C. B. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (*Mediated Learning Experience Theory*). *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), 365-384.
- Félix, F. M. (2013). *O professor em formação: a mediação pedagógica de estagiárias de pedagogia*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT.
- Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. (1994). *Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications*. London: Freund.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M., Hoffman, M., & Miller, R. (1979). Cognitive modifiability in retarded adolescents: Effects of instrumental enrichment. *American Journal of Mental Deficiency*, 83(6), 539-550.
- Feuerstein, R.; Feuerstein, S. (1991). Mediated learning experience: a theoretical review. In: Feuerstein, R.; Klein, P. S.; Tannenbaum, A. J. (Eds.). *Mediated Learning Experience*

- (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing, 3-51.
- Fonseca, V. & Cunha, A.C.B. (2003). *Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada e interação familiar: prevenção das perturbações do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Editora da Faculdade de Motricidade Humana.
- Freire, P (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gallart, M. S. (2004). Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. Em: Teberosky, A; Gallart, M. S. *Contextos de alfabetização inicial*. Tradução de Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, C. M. A. (2002). *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. RS: Artmed.
- Gomes, R. M., & Pereira, A. M. S. (2008). Estratégias de coping em educadores de infância portugueses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 319-326.
- Gontijo, C. M. M. & Gomes, S. C. (2013). *Escola primária e ensino da leitura e da escrita (alfabetização) no Espírito Santo (1870 a 1930)*. Vitória: EDUFES.
- Goulart Junior, E. & Lipp, M. E. N. (2008). Stress entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 13(4), 847-857.
- Ho, C. L. & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (s. d.). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* [On-line]. Disponível em: http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/sintese_defaultpdf_educacao.shtm.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio* [On-line]. Disponível em:

http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/sintese_defaultpdf_educacao.shtml. Acesso em 30/03/2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013). *Séries históricas e estatísticas* [Online]. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171>. Acesso em: 11-08-2013.

Klein, P. S. (1996) *Early Intervention: Cross-cultural experiences with a Mediation approach*. New York: Garland Publishers.

Kyriacou, C. & Chien, P. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 86-104.

Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.

Leal, T. F, Albuquerque, E. B. C. de, Moraes, A. G. de (2007). Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. Em: Brasil. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica (2007). *Ensino Fundamental de 9 anos: orientação para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília, 69-83.

Libâneo, J. C. (2000). Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro.

Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: The Guilford Press.

- Lidz, C. S. (2002). Mediated learning experience (MLE) as a basis for an alternative approach to assessment. *School Psychology International*, 23(1), 68-84.
- Lidz, C.S. (2003). *Early childhood assessment*. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, New Jersey.
- Linhares, M. B. M. (1991). Avaliação assistida: Um procedimento de observação e análise do desempenho em situação de resolução de problemas. Em Sociedade Brasileira de Psicologia (Org.), *Programas e Resumos da XXI Reunião Anual de Psicologia* (p. 77). Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Linhares, M. B. M., Escolano, A. C. M., & Enumo, S. R. F. (2006). *Avaliação Assistida: fundamentos, procedimentos e aplicabilidade*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lunt, J. (1994). A prática da avaliação. Em H. Daniels (Org.), *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos* (M. S. Martins & E. J. Cestari, Trads., pp. 219-252). Campinas, SP: Papirus.
- Magalhães, M. N., & Lima, A. C. P. (2005). *Noções de Probabilidade e Estatística* (6ªed.). São Paulo: EDUSP.
- Martins, M. das G. T (2005). *Sintomas de stress em professores das primeiras séries do ensino fundamental: um estudo exploratório*. 2005. 193 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- MindGroup (2015). *Avaliação de Aprendizagens: Como estão nossos educadores? O que pensam sobre suas habilidades socioemocionais*. Disponível em: <http://www.mindgroup.ccqproject/estudo-mindgroup-avaliacao-de-prendizagens/>. Acesso em 14 de abril de 2015.
- Nascimento, R. C. de L. C. B. (2012). *Práticas pedagógicas de professores de 1º ano do ensino fundamental: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado não publicada,

- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT.
- Neves, M. S., Silveira, K. A. e Dias, T. L. (2014). Estresse e enfrentamento em professores brasileiros. Em: *Flores, M. e Coutinho, C. (Org.) Formação e trabalho docente: Diversidade e Convergências*. Portugal: De Facto Editores, 185-196.
- Oliveira, M. K. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Em: Taille, Y. L.; Oliveira, M. K.; Dantas, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. SP: Summus, 1992, 23-43.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015). *Educação para todos* [On-line]. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education-for-all>. Acesso em 30/03/2015.
- Paula, K. M. P. de (2004). *Avaliação Assistida: Análise de indicadores cognitivos, comportamentais e afetivomotivacionais em crianças na situação de intervenção com sistema de comunicação alternativa*. 2004. 288p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Paula, K. M. P. de e Enumo, S. R. F. (2007). Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para educação inclusiva. *Revista Brasileira Educação Especial*, Marília, Jan.-Abr., 13(1), 3-26.
- Paula, K. M. P. de, Cunha, A. C. B. da, Dias, T. L., Enumo, S. R. F., Canal, C. P. P. & Turrini, F. A. (2010). Mediação e promoção do potencial cognitivo de crianças com problemas de desenvolvimento e de aprendizagem. Em: *Agnaldo Garcia. (Org.) Relacionamento Interpessoal: uma perspectiva interdisciplinar*. Vitória: Associação Brasileira de Pesquisa do Relacionamento Interpessoal - ABPRI, 51-63.
- Pereira, J. E. D. (2000). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Pocinho, M. & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao estresse, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 35(2), 351-367.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Prestes, Z. R. (2010). Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. Tese de doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Rieg, S. A., Paquette, K. R., & Chen, Y. (2007). Coping with stress: An investigation of novice teachers' stressors in the elementary classroom. *Education*, 128(2), 211-226.
- Rodrigues, M. L., Pereira, G. B., Martins, C. V. & Fontes, A. T. (2005). Estresse ocupacional: um estudo com professores das redes pública e privada de ensino. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro–SPTM, Uberlândia*, 9(1), 37-44.
- Salami M. & Sarmiento D. F. (2011). Interfaces conceituais entre os pressupostos de L. S. Vygotsky e de R. Feuerstein e suas implicações para o fazer psicopedagógico no ambiente escolar. *Rev Psicopedagogia*. 28 (85),76-84.
- Sharplin, E., O'Neill, M. & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education* 27 (2011) 136-146.
- Silva, N. S. (2007). *Avaliação de comportamentos mediacionais de professores do ensino público pré-escolar*. Trabalho não publicado de conclusão de curso pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE-MG.
- Silveira, K. A. (2014). *Análise de indicadores de estresse e coping no contexto da educação inclusiva*. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES.

- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., Batista, E. P. (2014). Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP,18 (3), Setembro/Dezembro: 457-465.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., Pozzato, R. N & Paula, K. M. P. (2014). Indicadores de estresse e *coping* no contexto da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 40(1), 127-142.
- Silveira, K. A.; Enumo, S. R. F; Paula, K. M. P de, & Batista, E. P. (2014). Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. *Educação em Revista*. BH, 30 (4), Outubro/Dezembro: 15-36.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Soares, M. (2003). A reinvenção da alfabetização. *Presença Pedagógica*, 9(52), 15-21.
- Souza, A. M. M., Depresbiteris, L., Machado, O. T. M. (2004). *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2012). *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2000). Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro.
- Tzuriel, D. (2001) *Dynamic assessment of young children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Tzuriel, D., & Kaufman, R. (1999). Mediated learning and cognitive modifiability: Dynamic assessment of young Ethiopian immigrants children in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 364-385.

- Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) (2015). Educação para todos. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>. Acesso em: 13 de janeiro de 2015.
- Vectore, C. (2003). O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP*, 14(3), 105-131.
- Vectore, C., Alvarenga, V. C., & Gomide Júnior, S. (2006). Construção e Validação de uma Escala de Comportamentos Mediacionais de Educadores Infantis. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 10(1), 53-68.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. SP: Martins Fontes.
- Yeow, K. S. (2011) *Developing Children's Cognitive Functions and Increasing Learning Effectiveness: An Intervention Using the Bright Start Cognitive Curriculum for Young Children*, Durham theses, Durham University. Disponível em: Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/625/>
- Zaffari, N. T., Peres, V. L., Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2009). Síndrome de *Burnout* e estratégias de *coping* em professores: diferença entre gêneros. *Revista de Psicologia IESB - Instituto de Educação Superior de Brasília*, 1 (2), 1- 12.

ANEXO A

Escala para Identificação de Estressores Gerais do Trabalho Docente

Código: _____ Data de aplicação: _____ Aplicador: _____ Local: _____ Horário: _____

LISTA DE ESTRESSORES GERAIS DO CONTEXTO ESCOLAR⁸Como professor, o **quanto** esses fatores são estressantes para você?

Por favor, considere: 1= nada; 2= um pouco; 3= razoavelmente; 4= muito; 5= extremamente.

1. Falta de motivação dos alunos.....	1	2	3	4	5
2. Comunicação com pais.....	1	2	3	4	5
3. Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor.....	1	2	3	4	5
4. Problemas comportamentais dos alunos.....	1	2	3	4	5
5. Estilo de gerenciamento dos superiores	1	2	3	4	5
6. Trabalho administrativo adicional	1	2	3	4	5
7. Competição entre colegas de trabalho	1	2	3	4	5
8. Auxiliar alunos em atividades extras, como participar de competições locais ou nacionais ..	1	2	3	4	5
9. Grande quantidade classe.....	1	2	3	4	5
10. Poucos recursos para o trabalho	1	2	3	4	5
11. Envolvimento em atividades, como pesquisa e seminários para formação continuada.....	1	2	3	4	5
12. Auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas, como juntar dinheiro para eventos, coletar amostras de materiais como folhas, insetos, para as aulas.....	1	2	3	4	5
13. Trabalhar com conteúdos em classe não ligados à sua expectativa, ao seu preparo técnico ou habilidade.....	1	2	3	4	5
14. Mudanças constantes nas políticas educacionais	1	2	3	4	5
15. Alunos com necessidades educativas especiais na classe (como autismo, def. visual).....	1	2	3	4	5
16. Falta de recursos suficientes para o ensino	1	2	3	4	5
17. Atitudes pobres dos alunos frente às tarefas	1	2	3	4	5
18. Ser observado por colegas, estagiários, supervisor ou pais	1	2	3	4	5
19. Excesso de conteúdo a ser lecionado.....	1	2	3	4	5
20. Pouco tempo de intervalo.....	1	2	3	4	5

ESCALA DE ESTRESSE NO TRABALHO DOCENTE⁹Marque a **frequência com que você se sente** a respeito dos itens abaixo, colocando:

0= nunca; 1= alguns dias; 2= na maioria dos dias; 3= praticamente todos os dias.

1- Eu estou preocupado em decorrência de problemas no trabalho	0	1	2	3
2- Sinto que o trabalho está afetando a minha vida pessoal	0	1	2	3
3- Ao final do dia na escola, sinto-me emocionalmente exausto.....	0	1	2	3
4- O trabalho parece ser um problema após outro	0	1	2	3

⁸ Questionnaire Taiwanese Primary School Teachers Stress and Coping Strategies (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Kyriacou & Chien, 2004, Silveira, 2012; tradução livre autorizada pelo primeiro autor para uso em pesquisa de doutorado de Silveira, 2012).

⁹ Escala de Stress no Trabalho – Stress at Work Checklist (Kyriacou, 2000, Silveira, 2012; tradução livre autorizada pelo autor para pesquisa de doutorado de Silveira, 2012).

5- Fico extremamente chateado pelos problemas ocorridos ao longo do dia na escola	0 1 2 3
6- Acordo durante a noite e fico pensando nos problemas do trabalho	0 1 2 3
7- Sinto-me sobrecarregado pelo trabalho que necessita ser terminado	0 1 2 3
8- Fico tenso e frustrado pelos eventos ocorridos na escola	0 1 2 3
9- Sinto que o trabalho está afetando a minha saúde	0 1 2 3
10- Sinto-me incapaz de enfrentar os problemas impostos em meu trabalho	0 1 2 3

ESCALA DE SATISFAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE

Medida da sua **satisfação quanto à carreira docente**¹⁰. Por favor, responda aos itens de acordo com:

1= discordo totalmente; 2= discordo em parte; 3= não concordo e nem discordo; 4= concordo em algum aspecto; 5= concordo totalmente.

1. Na maioria das vezes, ser professor está dentro do que eu imaginava.....	1 2 3 4 5
2. Minhas condições de trabalho são excelentes.	1 2 3 4 5
3. Estou satisfeito com minha carreira docente.	1 2 3 4 5
4. Até agora tenho conseguido coisas importantes que eu quero com meu trabalho.	1 2 3 4 5
5. Se tivesse a oportunidade de redirecionar minha carreira, na verdade, não mudaria quase nada.	1 2 3 4 5

¹⁰Escala de satisfação no trabalho –*Teacher Satisfaction Scale* (Ho & Au, 2006; Silveira, 2012; Silveira et al. 2014).

ANEXO B

Projeto EDUCAÇÃO COGNITIVA Instituto de Psicologia, UFRJ, prof. Dra. Ana Cristina B. Cunha

Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores¹¹

Essas diretrizes descrevem interações do professor com os alunos que podem ser descritas como experiências de aprendizagem mediada. Experiência de aprendizagem mediada é um termo usado por Feuerstein e seus colegas para definir as interações que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo; essas interações ajudam as crianças a se tornarem auto-reguladas, capazes de apresentar estratégias de resolução de problemas e de ter competência na elaboração de pensamento simbólico. Essas diretrizes são primeiramente para uso de psicólogos escolares tanto na função de orientação a professores quanto de mediadores do aluno. As informações resultantes podem ser compartilhadas colaborativamente com os professores que solicitarem um retorno ou para capacitar mediadores na elaboração de hipóteses acerca dos efeitos de um ambiente estimulador no desempenho do aluno; não deve ser usado como um cartão de registro para professores.

Nome do professor:

Nome do aluno (se apropriado):

Observador:

Local:

Data:

Tarefa/Atividade:

Observe o professor do início ao fim do processo de toda a tarefa.

(escreva NA se não se aplica)

Use a escala de avaliação que se segue e registre comentários descritivos adicionais abaixo:

4.....	3.....	2.....	1
evidência em nível elevado	evidência em nível moderado	evidência em nível insuficiente	nenhuma evidência

O professor é pontuado em todos os componentes para cada um dos níveis de evidência nos comportamentos de mediação abaixo:

- | | |
|---|---------|
| 1. O professor produz uma mensagem clara aos alunos com objetivo de engajá-los na tarefa; | 4 3 2 1 |
| 2. O professor consegue com sucesso manter a atenção dos alunos ao longo da tarefa; | 4 3 2 1 |
| 3. Quando os alunos perdem a atenção, o professor em alguns momentos vai além do necessário para chamar a atenção e provocar uma reação ou um princípio básico (ex: “ <i>Bem, vocês sabem o que é para ser feito!</i> ”); | 4 3 2 1 |

¹¹Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores – *Guidelines for Observing Teaching Interactions* (Lidz, 2002; A. C. Cunha, 2008; A. M. Cunha, 2013; Félix, 2013; tradução livre, autorizada pelo primeiro autor para uso em pesquisa).

- | | |
|---|---------|
| 4. O professor produz um suporte apropriado, visível e concreto, para auxiliar a tarefa; | 4 3 2 1 |
| 5. O professor faz uso de voz, gestos e movimentos para vivenciar a apresentação da tarefa; | 4 3 2 1 |
| 6. O professor especificamente aponta características extras e elementos dos materiais e conteúdos que são importantes serem notados; | 4 3 2 1 |
| 7. O professor vai além da classificação que é apresentada aos alunos para provocar elaborações que aumentem percepções (ex: “ <i>Vocês sentem o ritmo desse poema?</i> ”); | 4 3 2 1 |
| 8. O professor promove pensamentos que associam a tarefa a experiências anteriores; | 4 3 2 1 |
| 9. O professor promove pensamentos que associam a tarefa a experiências futuras; | 4 3 2 1 |
| 10. O professor promove pensamentos/relações de causa e efeito (procurando por trás da situação atual); | 4 3 2 1 |
| 11. O professor promove hipóteses e <i>se ...logo pensam</i> (buscando da situação ou pensamento atual); | 4 3 2 1 |
| 12. O professor demonstra perceber as experiências ou perspectivas dos alunos (o que o aluno deve estar pensando ou sentindo); | 4 3 2 1 |
| 13. O professor compartilha seus próprios pensamentos ou experiências relevantes para a tarefa; | 4 3 2 1 |
| 14. O professor participa da experiência de aprendizagem do aluno, como um aprendiz que fala consigo próprio ao longo da situação de resolução de problema; | 4 3 2 1 |
| 15. O professor comunica de forma clara a proposta da tarefa em termos do que é esperado do aluno aprender; esse resultado se inclui no processo; | 4 3 2 1 |
| 16. O professor organiza ou planeja a tarefa de forma clara; | 4 3 2 1 |
| 17. O professor promove pensamentos de estratégias nos alunos (ex: perguntando questões “como”, sugerindo estratégias); | 4 3 2 1 |
| 18. Quando dá instruções sobre como realizar a tarefa, o professor inclui informações sobre os princípios básicos da tarefa; | 4 3 2 1 |
| 19. O professor ajuda os alunos quando eles não sabem como desenvolver a tarefa na forma correta, ajudando-os a alcançar um melhor resultado; | 4 3 2 1 |
| 20. O professor faz comentários positivos e observações que | 4 3 2 1 |

encorajam o aluno;

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 21. O professor faz observações sobre o desempenho do aluno que inclui <i>feedback</i> sobre como eles estão (e não estão) trabalhando; | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. O professor provoca pensamentos e respostas dos alunos e de forma apropriada (em tempo e frequência) conversa com eles sobre estes; | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. O professor obtém êxito na criação e manutenção de uma “zona de desafio”, um pouco adiante no desenvolvimento real dos alunos, mas sem frustrá-los; | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. O professor interpreta as dicas comportamentais dos alunos e responde a esses comportamentos e necessidades, atendendo em tempo e de maneira apropriada (isso inclui a oferta de momentos em que se deve esperar); | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. O professor é capaz de contrabalançar as necessidades de estudantes com uma alta performance com as daqueles que tem baixo desempenho; | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. O professor se refere com emoção e sentimentos de cuidado aos alunos; | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. O professor oferece oportunidades aos alunos de observarem o que eles aprenderam com sucesso e como eles mudaram como aprendizes (ex: usando exemplos de tarefas em que eles melhoraram); | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28. O professor oferece oportunidades aos alunos para eles refletirem de como chegaram na resposta ou na solução e não somente qual é a resposta certa; isto inclui solicitar justificativas para as perguntas e respostas; | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29. O professor faz solicitações ou questões que promovem a integração de dados de mais de uma fonte de informações; | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30. O professor oferece oportunidades aos alunos para reconhecer e sintetizar suas experiências de aprendizagem; | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31. O professor avalia a aprendizagem do aluno na tarefa antes de cumprir o objetivo (inclui verificar quais alunos têm necessariamente conhecimentos e habilidades prévias para comprometerem-se em novas aprendizagens); | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32. As interações do professor promovem uma auto-regulação e uma responsabilidade pessoal diante das ações; | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 33. A natureza da tarefa e a seleção dos materiais promove o envolvimento ativo dos alunos; | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 34. O conteúdo das tarefas conduz a respostas e soluções | 4 | 3 | 2 | 1 |

alternativas;

Resumo das INTERAÇÕES DO PROFESSOR:

Resumo do AMBIENTE DE SALA DE AULA:

Descreva a PARTICIPAÇÃO DO ALUNO e a RESPONSABILIDADE:

RECOMENDAÇÕES:

Projeto EDUCAÇÃO COGNITIVA

Instituto de Psicologia, UFRJ, prof. Dra. Ana Cristina B. Cunha

Perfil experiência da aprendizagem mediada em sala de aula

(tradução livre e autorizada do *Profile of Classroom mediated learning experiences*,

C. S. Lidz, 2002, p. 49)

(média dos itens das diretrizes, registre as observações com cores diferentes para cada e crie um código para associar cada cor ao tempo)

sessão de obs. 1: Dia: _____ Cor: _____

sessão 2 de obs.: Dia: _____ Cor: _____

sessão 3 de obs.: Dia: _____ Cor: _____

sessão 4 de obs.: Dia: _____ Cor: _____

Critérios de EAM	NIVEL 4	NIVEL 3	NIVEL 2	NIVEL 1
Intencionalidade: Itens: 1, 2, 3				
Significação: Itens: 4, 5, 6, 7				
Transcendência: Itens: 8, 9, 10, 11				
Atenção Partilhada: Itens: 12, 14				
Experiência Partilhada: Item: 13				
Regulação da tarefa: Itens: 15, 16, 17, 18, 28, 29, 30, 34				
Elogiar: Itens: 20, 21				
Desafiar: Item: 23				
Diferenciação Psicológica: Itens: 19, 22, 31, 32, 33				
Responsividade Contingente: Itens: 24, 25				
Envolvimento Afetivo: Item: 26				
Mudança: Item: 27				

ANEXO C

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO - UFES -
CAMPUS GOIABEIRA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: CONCEPÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO, PADRÃO DE MEDIAÇÃO E INDICADORES DE ESTRESSE EM PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA

Pesquisador: Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31317614.9.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 675.922

Data da Relatoria: 13/06/2014

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de dissertação de mestrado da aluna Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues, orientado pela Prof. Dr. Kely Maria Pereira de Paula.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto tem como objetivo avaliar a qualidade da mediação exercida por professores alfabetizadores da rede de pública de ensino, com base em suas concepções de mediação e outros fatores ligados ao processo de mediação da aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora sugere que a pesquisa oferece riscos mínimos. Os benefícios estão associados à produção de conhecimento sobre a compreensão de dificuldades de aprendizagem das competências de leitura e escrita em crianças.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta relevância social e científica, buscando entrevistar um mínimo de

30 professores alfabetizadores sobre suas concepções de mediação da aprendizagem. A pesquisadora faz avaliação apropriada dos riscos e benefícios de participação na pesquisa e a contribuição em termos de construção do conhecimento científico sugere a realização da presente pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE apresenta todas as informações necessárias e é apresentado em linguagem apropriada.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está apropriado e a pesquisa pode ser desenvolvida com a condição de apresentar os resultados às instâncias gestoras e dar retorno à comunidade pesquisada, na forma de publicação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

VITORIA, 05 de Junho de 2014

Assinado por: Thiago Drumond Moraes (Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-CampusUniversitário

Bairro:Goiabeiras**CEP:** 29.090-000

UF:ESMunicípio: Vitória

Telefone: (27) 3335-2711

E-mail: thiago.moraes@ufes.br

APÊNDICE A

Questionário – Concepções sobre Mediação da Aprendizagem

Dados gerais

Iniciais do seu nome: _____ Idade: _____ Sexo: () M () F

Instituição de trabalho: () pública () privada

Em quantas instituições você trabalha? 1() 2() 3() 4()

Endereço(s) do(s) local(is) de trabalho (cidade): _____

Seu tipo de vínculo empregatício é: efetivo () contratação temporária ()

Quantos anos de profissão na educação? _____

Cargo(s) ocupado(s) atualmente: _____

Formação profissional:

Ensino Médio com habilitação para o Magistério () sim () não

Graduação em Pedagogia () sim () não

Graduação em outro curso de licenciatura () sim Qual? () não

Graduação em curso de bacharelado () sim Qual? () não

Especialização em área afim à educação () sim Qual? () não

Especialização em áreas não relacionadas à educação () sim Qual? () não

Mestrado em Educação ou em áreas afins () sim () não

Mestrado em outra área de conhecimento () sim Qual? () não

Experiência Profissional:

Tempo de exercício, de docência, na Educação Infantil. () sim Quanto tempo? () não _____ ano(s)

Tempo de exercício, de docência, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. () sim Quanto tempo? () não _____ ano(s)

Tempo de exercício, de docência, nas séries finais do Ensino Fundamental. () sim Quanto tempo? () não _____ ano(s)

Tempo de exercício, de docência, no Ensino Médio. () sim Quanto tempo? () não _____ ano(s)

Tempo de exercício, de docência, no Ensino Técnico. () sim Quanto tempo? () não _____ ano(s)

Tempo de exercício, de docência, no Ensino Superior. () sim () não Quanto tempo? _____ ano(s)

Questões

1 – O que você pensa, sente, imagina quando ouve a palavra: (dê pelo menos quatro respostas/palavras).

ESTUDANTE

PROFESSOR

MEDIAÇÃO

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

2 – Em sua formação acadêmica, você ouviu falar/estudou sobre mediação da aprendizagem?

3 – Caso afirmativo, a quais autores esse conceito esteve principalmente vinculado?

4 – De acordo com sua experiência profissional, enumere os elementos educacionais a seguir por ordem de importância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (sendo 1 mais importante).

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------------|
| () recursos didático-pedagógicos | () mediação do professor |
| () infraestrutura escolar | () suporte e acompanhamento familiar |
| () desempenho do estudante | () proposta pedagógica da escola |
| () outro _____ | |

5 – Justifique a escolha do item que você indicou com o número um (1) na questão anterior.

6 - De acordo com sua experiência profissional, enumere os elementos educacionais a seguir por ordem de importância como causa para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem (sendo 1 mais importante).

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> recursos didático-pedagógicos | <input type="checkbox"/> mediação do professor |
| <input type="checkbox"/> infra-estrutura escolar | <input type="checkbox"/> suporte e acompanhamento familiar |
| <input type="checkbox"/> desempenho do estudante | <input type="checkbox"/> proposta pedagógica da escola |
| <input type="checkbox"/> outro _____ | |

7 – Justifique a escolha do item que você numerou com o número um (1) na questão anterior.

8 – Quais atitudes são primordiais para que você realize uma mediação de qualidade?

Obrigado. Sua participação foi muito valiosa.

APÊNDICE B

Questionário de Identificação do Professor e dos Elementos do Processo de Ensino-aprendizagem¹²

Por favor, preencha o protocolo a seguir.

1) Dados gerais:

Idade _____ Sexo () M () F Estado Civil: _____

Há quanto tempo você trabalha nesta instituição? _____

Seu tipo de vínculo empregatício é: efetivo () contratação temporária ()

Quantos anos de profissão? _____

Quantos anos de experiência em classe de alfabetização? _____

Em quantas instituições você trabalha? 1() 2() 3() 4()

2) Formação profissional:

Magistério – ensino médio () sim () não

Graduação em pedagogia () sim () não

Graduação em outro curso de licenciatura () sim () não
Qual? _____

Graduação em curso de bacharelado () sim () não
Qual? _____

Especialização em Alfabetização () sim () não

Outras especializações () sim () não
Qual? _____

Mestrado em Educação () sim () não

Mestrado em outra área de conhecimento () sim () não
Qual? _____

Participação em Programas de Formação Continuada com o tema Alfabetização, oferecidos pela instituição de ensino na qual trabalha ou já trabalhou. Cite-os.

¹²Adaptado de A. M. Cunha (2013)

Atualmente participa de algum curso como descrito acima? Qual? _____

Já teve acesso à teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada desenvolvida por Reuven Fouerstein? sim não
 Como? _____

3) Experiência Profissional:

Tempo de exercício, de docência, nas séries do Ensino Fundamental. Quanto tempo?
 _____ ano(s)

Além da docência, desempenhou outra função em escolas do Ensino Fundamental (direção, supervisão, orientação, entre outros)? sim não Quanto tempo?
 _____ ano(s)

Experiência em classes regulares de Educação Infantil sim não Quanto tempo?
 _____ ano(s)

Experiência anterior em classes regulares do Ensino de Jovens e Adultos – EJA voltadas para a alfabetização sim não Quanto tempo?
 _____ ano(s)

4) Características da turma:

Número de estudantes em sala: _____

Número de estudantes em processo inicial de alfabetização (Ainda não leem e nem escrevem) _____

Número de estudantes em processo de consolidação da alfabetização (Leitura e escrita em desenvolvimento) _____

Número de estudantes com alfabetização consolidada (Leitura e escrita fluentes) _____

Em sala de aula, você conta com professor de apoio? _____

Em sala de aula, você conta com estagiário? _____

5) Outras questões do campo escolar:

A escola possui biblioteca que contribui para seu trabalho em alfabetizar? sim não

A escola possui laboratório de informática que contribui para seu trabalho em alfabetizar? () sim () não

Há na sala de aula o “cantinho da leitura”? () sim () não

Quais objetos você utiliza em sala de aula para proporcionar aos estudantes um ambiente alfabetizador?

Que outros recursos você utiliza em sua prática que lhe auxiliam no processo da alfabetização dos estudantes?

Que tipo de apoio a seu trabalho como alfabetizador você recebe da equipe pedagógica da escola e da secretaria municipal de educação?

Quais dificuldades você encontra em sua atuação como alfabetizadora?

Quais facilitadores (o que contribui com o seu trabalho) você encontra em sua atuação como alfabetizadora?

Gostaria de fornecer mais alguma informação?

Grata pela participação na pesquisa.

APÊNDICE C**Formulário de Observação**

PROFESSOR: _____ DATA: __/__/__

HORÁRIO: INÍCIO: _____ TÉRMINO: _____ DURAÇÃO: _____

AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: _____

ATIVIDADE(S) PROPOSTA(S) DURANTE A AULA:

COMO OS ESTUDANTES ESTÃO ORGANIZADOS:

RECURSOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS PELO MEDIADOR:

OBSERVAÇÕES GERAIS:

APÊNDICE D**Questionário sobre a Trajetória Profissional – Estudos de Caso****Participante:** _____

1 - Conte como ocorreu sua escolha profissional. Por que escolheu ser professora e como ocorreu?

2 - Quando e como foi a sua primeira experiência na educação? Fale sobre suas experiências antes, durante e depois da formação em Pedagogia.

3 - Está satisfeita por ter escolhido ser professora?

4 - Atualmente, o que lhe satisfaz nessa profissão?

5 - Considera alcançar sucesso em seu trabalho?

6 - Para você, quais são os seus diferenciais como professora?

7 - Tem planos futuros em realizar outras atividades remunerativas fora da área educacional?

8 - Quer falar mais sobre sua atuação como professora?

APÊNDICE E

Carta de Apresentação e Aprovação da Pesquisa junto às Instituições Escolares



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Vitória, ____/____/2014

Carta de apresentação e aprovação de pesquisa

Ao(à) diretor(a) da instituição educacional

I. Dados sobre a pesquisa científica:

Título da pesquisa:

“Concepções sobre mediação, padrão de mediação e indicadores de estresse em professores alfabetizadores: análise a partir da experiência de aprendizagem mediada”

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kely Maria Pereira de Paula

Pesquisadora: Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues (mestranda do PPGP/UFES)

II. Informações sobre o projeto:

Considerando o papel fundamental de uma mediação da aprendizagem de qualidade, bem como da importância da alfabetização na vida do escolar, este estudo foi proposto com o objetivo geral de estudar a mediação de professores alfabetizadores, com base em suas concepções sobre mediação, padrão de mediação e indicadores de estresse ocupacional. O problema de pesquisa possui relevância social, visto as campanhas federais com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo e para a alfabetização na idade certa. Os resultados da pesquisa também contribuirão para consolidação do saber científico nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Educação.

O Estudo 1 consiste na aplicação de questionário que investiga as concepções sobre a mediação da aprendizagem e preenchimento de escalas sobre estresse ocupacional. O Estudo 2 inclui aplicação de questionário, que visa caracterizar o participante, e observações de aula em sala. Serão realizadas cinco sessões de observação com duração média de 30 minutos na sala do professor participante, respeitando a dinâmica das atividades e familiarização das crianças com o observador. As observações serão gravadas em vídeo, tendo o cuidado, sobretudo, com o sigilo das imagens.

Esta pesquisa fornecerá informações sobre o padrão de mediação do professor participante e como os mesmos se relacionam com suas concepções sobre mediação, com variáveis pessoais e do contexto, bem como indicadores de estresse ocupacional. Os educadores que participarem da coleta de dados receberão devolutiva sobre os resultados da pesquisa, respeitando-se o caráter confidencial das informações obtidas.

Ficaremos gratas em caso de anuência para a realização da pesquisa na referida instituição.

Atenciosamente,

Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues

Profa. Dra. Kely Maria Pereira de Paula/ orientadora

Eu _____, na figura de representante da referida instituição, *aprovo* a realização da pesquisa nas instalações e a participação dos professores, ficando tal participação a critério dos mesmos e estabelecida via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Diretor da Instituição de Ensino



APÊNDICE F

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Vitória, ____/____/2014

I. Dados sobre a pesquisa científica:

Título da pesquisa:

“Concepções sobre mediação, padrão de mediação e indicadores de estresse em professores alfabetizadores: análise a partir da experiência de aprendizagem mediada”

Orientadora: Prof^{ra}. Dr^a. Kely Maria Pereira de Paula

Pesquisadora: Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues (mestranda do PPGP/UFES)

II. Informações sobre o projeto:

Considerando o papel fundamental de uma mediação da aprendizagem de qualidade, bem como da importância da alfabetização na vida do escolar, este estudo foi proposto com o objetivo geral de estudar a mediação de professores alfabetizadores, com base em suas concepções sobre mediação, padrão de mediação e indicadores de estresse ocupacional. O problema de pesquisa possui relevância social, visto as campanhas federais com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo e para a alfabetização na idade certa. Os resultados da pesquisa também contribuirão para consolidação do saber científico nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Educação.

O Estudo 1 consiste na aplicação de questionário que investiga as concepções sobre a mediação da aprendizagem e preenchimento de escalas sobre estresse ocupacional. O Estudo 2 inclui aplicação de questionário, que visa caracterizar o participante, e observações de aula em sala do Sr (a), respeitando a dinâmica das atividades e familiarização das crianças com o observador.. Serão realizadas cinco sessões de observação com duração média de 30 minutos na sala do professor participante, respeitando a dinâmica das atividades e familiarização das crianças com o observador. As observações serão gravadas em vídeo, tendo o cuidado, sobretudo, com o sigilo das imagens.

Esta pesquisa fornecerá informações sobre o padrão de mediação do professor participante e como os mesmos se relacionam com suas concepções sobre mediação, com variáveis pessoais e do contexto, bem como indicadores de estresse ocupacional. O Sr (a) pode aceitar ou não participar do estudo, sem qualquer prejuízo às suas atividades na instituição, mas a sua colaboração será muito importante para ajudar na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente alfabetizador. Considerando os objetivos de cada estudo, a participação no Estudo 1 não implica necessariamente na sua inclusão no Estudo 2. Todavia, sua participação em todas as etapas será fundamental para ampliar a investigação sobre os fatores do contexto de ensino que estão presentes no processo de mediação da aprendizagem.

Outros esclarecimentos:

- a) em qualquer momento do andamento do estudo, o (a) Sr. (a) terá direito a quaisquer esclarecimentos em relação ao mesmo;
- b) o (a) Sr (a) receberá um relatório geral com os resultados encontrados na pesquisa;
- c) caso haja indicadores de estresse ocupacional, o Sr. (a) será encaminhado para serviços públicos de psicologia clínica disponíveis em sua localidade, respeitando critérios de inscrição e permanência nos mesmos;

- d) serão mantidos o sigilo e o caráter confidencial das informações obtidas. A identificação não será exposta nas conclusões ou publicações do trabalho; e
- e) quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados à pesquisadora (9949-6462), à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES (4009-2501) ou ao Comitê de Ética da UFES, Campus Goiabeiras, pelo telefone 4009-2430 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias.

Consentimento: *Eu, _____ RG _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos, concordo em participar do estudo.*

Vitória, ES, ____ de _____ de 2014.

Participante

Responsável pela pesquisa: Mestranda Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues

APÊNDICE G

Termo de Concordância para Participação como Juiz

Eu, _____, portadora da Carteira de Identidade nº _____, cuja profissão é _____, concordo em participar como juíza da pesquisa intitulada “**Concepções sobre mediação, padrão de mediação e indicadores de estresse em professores alfabetizadores: análise a partir da experiência de aprendizagem mediada**”, realizada por Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues como requisito para obtenção do título de mestre em Psicologia. Declaro também que realizei cinco encontros, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Kely Maria Pereira de Paula, com carga horária total de 10 horas, com o objetivo de treinar a utilização das *Diretrizes para Observação do Padrão de Interação de Professores*.

Vitória, ES, ____ de _____ de 2015.

Juíza

Responsável pela pesquisa: Mestranda Fabiane Aparecida Ferreira Caetano Rodrigues

APÊNDICE H

Tabela 14 – Cálculo das médias gerais em cada critério da EAM

CRITÉRIOS	NÍVEL N4		NÍVEL N3		NÍVEL N2		NÍVEL N1		ESCORE TOTAL	N	MÉDIA GERAL
	Freq.	Escore	Freq.	Escore	Freq.	Escore	Freq.	Escore			
Intencionalidade	66	264	20	60	4	8	0	0	332	90	3,68
Significação	87	348	16	48	12	24	0	0	420	120	3,54
Transcendência	18	72	15	45	37	74	50	50	241	120	2,01
Atenção											
Partilhada	38	152	11	33	11	22	0	0	207	60	3,45
Experiência											
Partilhada	1	4	1	3	1	2	24	24	33	30	1,20
Regulação											
na Tarefa	152	608	35	105	24	48	29	29	790	240	3,30
Elogiar	36	144	10	30	11	22	3	3	199	60	3,32
Desafiar	23	92	4	12	3	6	0	0	110	30	3,67
Diferenciação											
Psicológica	97	388	23	69	24	48	6	6	511	150	3,41
Responsividade											
Contingente	43	172	12	36	4	8	1	1	217	60	3,62
Envolvimento											
Afetivo	17	68	4	12	9	18	0	0	98	30	3,27
Mudança	1	4	0	0	0	0	29	29	33	30	1,10

Nota: Tais médias foram alcançadas gerando-se escores dos critérios em cada nível e por fim, a soma dos escores foi dividida pelo *N* de avaliações (itens de avaliação no critério x número de participantes x número de sessões de observação).

APÊNDICE I

*Tabela 15 - Médias dos Critérios da EAM em cada professor da subamostra do
Estudo2*

Participante	Critérios da EAM											
	Intencionalidade	Significação	Transcendência	Atenção partilhada	Experiência partilhada	Regulação da tarefa	Elogiar	Desafiar	Diferenciação psicológica	Responsividade contingente	Envolvimento afetivo	Mudança
P1	4,00	3,95	2,45	4,00	2,00	3,80	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	1,00
P2	2,93	2,35	1,15	2,20	1,00	2,00	2,30	2,60	2,28	2,80	2,00	1,00
P3	3,80	3,85	2,10	3,60	1,00	3,62	3,70	4,00	3,68	3,80	4,00	1,00
P4	3,60	3,40	1,60	3,30	1,00	3,02	2,90	3,60	3,48	3,80	3,20	1,00
P5	4,00	4,00	2,60	4,00	1,00	3,95	4,00	4,00	3,76	3,90	4,00	1,60
P6	3,80	3,70	2,15	3,60	1,20	3,42	3,00	3,80	3,24	3,40	2,40	1,00