

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTÁGIO DE PEDAGOGIA A PARTIR DA MEDIAÇÃO

Fabiana Muniz Mello Félix – UNEMAT

Tatiane Lebre Dias – UFMT/UNEMAT

Renata Cristina de L. C. B. Nascimento – UNEMAT

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

O processo de aprendizagem profissional pode ser marcado por vários desafios que aos poucos são enfrentados pelos sujeitos envolvidos, que, conseqüentemente, ajudarão a tecer os saberes necessários para a ação docente. Assim, os conflitos e contradições sempre estarão presentes durante a formação docente, seja esta inicial ou continuada (MILANESI et al., 2008).

Nessa perspectiva, a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras, também, dependerão das condições iniciais de formação, uma vez que na formação inicial vivenciada pelos professores, é que se “[...] cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização” (GATTI et al., 2011, p. 89).

Nesse contexto, a problemática de pesquisa sobre a mediação de futuras professoras em formação docente foi elaborada, a partir de estudos anteriores, nos quais se observou diferenças nas características mediacionais entre professoras, quanto ao tempo de docência, sendo que as professoras com maior tempo de profissão apresentavam maior frequência de comportamentos mediadores quando comparadas com professoras com menos tempo de docência. Com base nisso, surgiu o seguinte questionamento: A pouca frequência de comportamentos mediacionais em professoras com menor tempo de experiência profissional pode estar relacionada à formação inicial recebida?

Neste estudo, a concepção utilizada para entender o processo de ensino e aprendizagem está embasada no conceito de mediação elaborado por Vygotsky, o qual possibilitou a compreensão do processo de desenvolvimento infantil, a partir dos aspectos da teoria histórico-cultural. Para Vygotsky, o processo de mediação ocorre por meio da linguagem (instrumento e signo) e as trocas sociais (ambiente sóciohistórico) que poderão exercer influência sobre o desenvolvimento cognitivo do mediado (PALANGANA, 1994).

Entendendo que o professor é um mediador em potencial, para que sejam atendidas as metas para uma educação de maior qualidade será necessária uma formação de qualidade nos cursos de formação inicial. Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo analisar as características da mediação pedagógica de futuras professoras do Curso de Pedagogia em processo de formação docente.

A respeito do estágio, este se caracteriza como um momento que oportuniza a aprendizagem de aspectos referentes a docência. Cabe destacar, que o estágio como componente curricular não pode ser considerado como uma preparação completa para a docência, esse momento será importante para o aprendizado de questões peculiares como: o que é ser professor atualmente, como ser professor, qual o sentido da profissão, como é a realidade escolar, como é a realidade dos professores nessas escolas, entre outras questões (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 100).

Conforme André (2010, p. 176)

[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Logo, esse processo não termina na formação inicial, mas continua ao longo do exercício da profissão docente. Como afirma Milanesi et al. (2008, p. 21) “Podemos dizer que os estágios constituem o lugar privilegiado da formação da prática. Os futuros professores podem adquirir suas habilidades junto com professores mais experientes”. Portanto, é relevante compreender a função e a finalidade do Estágio Supervisionado como um elemento articulador das aprendizagens que os futuros professores irão experimentar durante a formação inicial. Nessa mesma perspectiva, Bandeira e Mendes (2007, p. 104) compreendem que a formação de professores terá como papel propiciar o processo de aprendizagem da profissão, ou seja, de aprender a ser professor.

É com base no conceito de mediação elaborado por Vygotsky que o psicólogo romeno Reuven Feüerstein desenvolveu o referencial teórico sobre a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), assim, mostrando a disposição no indivíduo para beneficiar-se da exposição direta aos estímulos (TÉBAR, 2011).

A teoria de Feüerstein se apresenta como um modelo de intervenção educativa a qual, segundo Tébar (2011), veio a contribuir com uma nova proposta de educação. Essa

proposta está fundamentada em um sistema de crenças, que acredita no ser humano como um ser capaz de modificar a si próprio e aos outros a sua volta, e conseqüentemente provocando mudanças nas relações sociais ao seu entorno (FEUERSTEIN e FEUERSTEIN, 1991).

Desse modo, não é qualquer transmissão cultural ou qualquer tipo de mediação que produzirá uma mudança na estrutura cognitiva do mediado (GOMES, 2002). A EAM é um tipo especial de interação educativa, a qual dependerá do contexto mediacional, que integra três elementos principais: o educador, o aluno e os estímulos (ambiente/ saber/ colegas de sala de aula). O educador (mediador) responsável por transformar os estímulos presentes na realidade, a fim de promover desenvolvimento, assim sendo, intermediário entre o aluno (mediado) e o saber, entre o aluno e o meio e entre o aluno e seus colegas de sala de aula (TÉBAR, 2011). Essa interação é caracterizada por uma ação intencional e planejada do mediador, responsável em estabelecer relações entre as fontes externas de estímulo e o aprendiz, o que proporcionará uma aprendizagem apropriada para as mudanças cognitivas (FEUERSTEIN, FALIK e FEUERSTEIN, 1998).

Na perspectiva de compreender como ocorre a mediação da aprendizagem e a modificação cognitiva do indivíduo, Jensen e Feuerstein (1987) propuseram dez critérios que caracterizam a EAM, a saber: 1) intencionalidade e reciprocidade; 2) transcendência; 3) mediação de significado; 4) sentimento de competência; 5) regulação e controle do comportamento; 6) comportamento de compartilhar; 7) individualização psicológica; 8) busca de objetivos e metas; 9) busca da novidade e da complexidade; 10) conscientização do ser humano como modificável. De acordo com Meier e Garcia (2008) Feuerstein considera os três primeiros critérios imprescindíveis numa EAM.

Novos mecanismos para avaliar a mediação de pais e crianças foram desenvolvidos a partir do referencial teórico da EAM. Exemplo disso é a escala *Mediated Learning Experience (MLE) Rate Scale* elaborada por Lidz (1991) que contém 12 componentes do comportamento mediador que são analisados em quatro níveis, com um escore total máximo de 27 pontos, que variam do nível 0 (zero/ausência de mediação) ao nível 3 (ótima mediação). Os componentes de comportamento mediador são avaliados em termos de potenciais atitudes de mediação de aprendizagem. De acordo com Fonseca e Cunha (2003), Lidz elenca um último componente que analisa o comportamento da criança, o critério reciprocidade da criança, o qual representa o quanto ela está receptiva aos estímulos (comportamentos de mediação) ou disposta a colaborar com o mediador na interação.

No Brasil a escala proposta por Lidz (1991) teve a sua versão operacionalizada por Cunha, Enumo e Canal (2006) para análise do padrão de mediação materna em um estudo envolvendo díades mãe-criança. Essa operacionalização resultou em um sistema que incluem 36 categorias comportamentais de análise, organizadas em quatro níveis de mediação para cada um dos 12 critérios de mediação da EAM.

A partir dessa proposta brasileira de Cunha, Enumo e Canal (2006) desenvolveu-se uma proposta de análise da mediação em forma de um inventário que permitisse identificar os comportamentos mediadores mais frequentes de modo a caracterizar a mediação pedagógica. A esse instrumento denominou-se Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor (ICMP), composto por seis critérios de mediação e nove categorias de comportamento, os quais são apresentados a seguir:

1. Intencionalidade: uma atitude consciente do mediador para envolver a criança no processo de aprendizagem e esclarecer os objetivos para realização da atividade.
 - Explicar o objetivo da interação (EOD): o professor verbaliza qual é o propósito da interação, ou seja, qual é o objetivo da atividade e explica como realizá-la.
2. Significação: O mediador traz significados e finalidades a uma atividade, mostra interesse e envolvimento emocional, discute a importância da atividade com o mediado e esclarece os motivos para a realização da atividade.
 - Enfatizar a importância da tarefa (ENI): ao explicar a atividade o professor dá ênfase e importância a um aspecto da tarefa descrevendo características (nome, cor, forma, tamanho etc.) dos elementos envolvidos na sua realização.
3. Transcendência: Atitude do professor de estabelecer uma ponte cognitiva entre a tarefa ou atividade e as experiências relacionadas, mas não atuais, da criança, referindo-se ao passado ou antecipando o futuro, com intuito de levar a criança a transpor de uma resposta perceptual a uma conceitual.
 - Fazer Ponte Cognitiva temporal (PCT): o professor estabelece uma ponte cognitiva entre a atividade presente do aluno com o passado ou o futuro.
4. Competência regulação na tarefa: O mediador estimula o mediado e organiza a tarefa de modo a facilitar a realização da atividade pela criança.
 - Solicitar autorregulação (SAR): professor apresenta comportamentos verbais para que o aluno retorne à atividade e/ou contenha sua impulsividade.

- Dar Feedback Corretivo (FEC): o professor orienta o aluno para que ele corrija a tarefa substituindo a resposta que está posta, por outra mais adequada.
 - Apresentar Questões sobre a Tarefa (QTC): professor solicita uma resposta verbal do aluno relacionada à tarefa.
5. Competência elogiar-encorajar: Uma atitude do mediador de comunicar, através de comportamentos verbais, à criança, que ela está fazendo um bom trabalho.
- Dar Feedback Positivo (FEP): comportamento verbal do professor que indica reconhecimento e/ou aprovação da resposta ou atitude da criança.
6. Responsividade Contingente: Uma atitude do professor que demonstre sua habilidade em interpretar as dicas e sinais do aluno relacionado à aprendizagem, à afetividade, às necessidades motivacionais e, então, respondê-las em tempo e de maneira apropriada.
- Responder à questão (REQ): professor apresenta comportamento verbal subsequente à pergunta do aluno, que tem como foco aspectos da tarefa.
 - Responder à solicitação do aluno (RSO): professor apresenta comportamento verbal que atende a um pedido do aluno, que não é relacionado à tarefa.

A partir dessa descrição apresenta-se a seguir o desenvolvimento do estudo, o qual busca caracterizar a prática pedagógica de estagiárias do curso de Pedagogia de uma instituição estadual de ensino superior do município de Cáceres/MT.

Metodologia

O perfil dos participantes foi formado por quatro futuras professoras em processo de formação docente do sexto semestre de Pedagogia que ainda não exerciam a profissão docente, isto é, acadêmicas que teriam a oportunidade de aprender mais sobre a futura profissão no período de estágio. Atendendo a critérios éticos as estudantes foram nomeadas pela letra P (professora), seguido por um número, sendo a primeira (P1), e assim sucessivamente. A idade entre as futuras professoras variou entre 20 e 41 anos, essas realizaram o período de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF): P1 (2º Ano – 12 alunos), P2 (5º Ano – 10 alunos), P3 (2º Ano – 5 alunos), P4 (2º Ano – 22 alunos).

Com o objetivo de caracterizar a prática pedagógica das estagiárias utilizou-se o Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor (ICMP) e as Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores desenvolvido por Lidz e traduzido por Cunha (2008). Esse último foi utilizado com o objetivo de analisar a mediação pedagógica

das alunas mediante procedimento de observação das aulas durante a fase de regência do estágio pelo professor da disciplina de estágio que acompanha e avalia as alunas nesse momento de formação no campo de estágio.

O período de coleta de dados foi realizado entre os meses de setembro a novembro de 2011. Os procedimentos realizados para a coleta de dados foram: a) vídeo-gravações das aulas das futuras professoras; b) observação do comportamento mediador das futuras professoras pelo professor.

As vídeo-gravações das aulas foram realizadas de maneira aleatória sem aviso prévio, observando a disposição das 40 h/a do período de estágio. Obteve-se doze vídeo-gravações de 30 minutos de cada uma das quatro participantes, totalizando vinte e quatro horas de vídeo-gravações. Posteriormente, as vídeo-gravações das aulas foram transcritas, sendo as verbalizações das alunas enumeradas com o objetivo de identificar e categorizar o comportamento mediador. O trabalho de categorização consistiu em observar as verbalizações das estagiárias em suas respectivas interações com os alunos, identificando no conteúdo verbal expresso comportamentos que correspondiam aos descritos no ICMP.

Na observação do comportamento mediador das futuras professoras por meio das Diretrizes de observação do comportamento mediador de professores houve a contribuição de dois professores orientadores do estágio. Como procedimento adotado junto aos professores, estes deveriam observar a aula das futuras professoras e marcar o nível de evidência do comportamento em cada um dos vinte e um itens que compõe o instrumento. Ao final obteve-se quatro fichas de registro dos comportamentos mediadores, totalizando dezesseis fichas.

Os dados foram analisados de forma quantitativa tomando-se por base a frequência de comportamentos mediadores presentes nas verbalizações expressas pelas futuras professoras no processo de ensino e aprendizagem, descrevendo-se os comportamentos que foram mais frequentes ou não no perfil pesquisado. E, também, realizou-se análise qualitativa por meio de análises a respeito da mediação pedagógica das futuras professoras.

Numa perspectiva de abordagem quanti-quali Gamboa (2009, p. 106) considera que “[...] é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto [...]”. Dessa maneira, buscou-se realizar uma investigação de abordagem qualitativa e quantitativa, o que possibilitou uma melhor compreensão do fenômeno estudado, ou seja, as características de mediação das futuras professoras.

As características de mediação pedagógica das estagiárias

A análise dos dados permitiu caracterizar a mediação pedagógica das futuras professoras em processo de formação docente para atuar nos anos iniciais do EF. De acordo com a Tabela 1 observa-se que os principais comportamentos verbais mediadores das professoras P1, P2, P3 e P4 foram para o critério *Competência Regulação na Tarefa* que apresentou maior frequência (Média= 814) e o critério *Transcendência* o que apresentou menor mediação (Média=16).

Tabela 1 – Média de comportamentos mediadores das professoras (N=4)

Critério	Comportamento	P1	P2	P3	P4	Total	Total.
						Comp.	Critério
I	EOI	20	33,5	31,58	16,3	304,25	304,25
II	ENI	20,83	39,5	39,58	25	375,50	375,50
III	PCT	1	1,41	2	0,91	16	16
IV	SAR	33,33	17,16	17,66	19,75	263,75	
	FEC	4,58	5,41	4,41	1	46,25	814
	QTC	32,25	55,25	54,91	25,58	504	
V	FEP	4,16	7,33	10,83	2,33	74	74
VI	REQ	11,58	18,66	14,25	6,5	176,25	
	RSO	9,58	7,83	15,5	6,16	145,25	321,5

Legenda: I (Intencionalidade – EOI: Explicar o Objetivo da interação); II (Significação – ENI: Enfatizar a Importância da tarefa); III (Transcendência – PCT: Fazer Ponte Cognitiva Temporal); IV (Competência/Regulação na Tarefa – SAR: Solicitar Autorregulação; FEC: Dar Feedback Corretivo; QTC: Apresentar Questões sobre a tarefa); V (Competência Elogiar-Encorajar – FEP: Dar Feedback Positivo); VI (Responsividade Contingente – REQ: Responder à questão; RSO: Responder a Solicitação do aluno). Fonte: Dados organizados pela autora com base nas 48 aulas das futuras professoras, sendo 12 aulas de cada uma;

Ao analisar a mediação de cada uma das respectivas professoras em processo de formação com base nos seis critérios de mediação, observaram-se as maiores e menores frequências de comportamentos mediadores presentes em suas práticas em sala de aula. Quanto aos comportamentos mediadores as professoras apresentaram as maiores frequências para *Apresentar Questões sobre a Tarefa* (QTC), *Enfatizar a Importância da tarefa* (ENI), *Solicitar Autorregulação* (SAR) e *Explicar o Objetivo da interação* (EOI). Assim, conforme a Tabela 1 o desempenho das professoras foi avaliado com as maiores frequências, a saber: a) P1: SAR ($\bar{x}=33,33$), QTC ($\bar{x}=32,25$) e EOI ($\bar{x}=20$); b) P2: QTC ($\bar{x}=55,25$), ENI ($\bar{x}=39,5$) e EOI ($\bar{x}=33,5$); c) P3: QTC ($\bar{x}=54,91$), ENI ($\bar{x}=39,58$) e EOI ($\bar{x}=31,58$); d) P4: QTC ($\bar{x}=25$),

ENI ($x=19,75$) e EOI ($x=16,3$). Com as menores frequências foram registrados os comportamentos *Dar Feedback Positivo* (FEP), *Dar Feedback Corretivo* (FEC) e *Fazer Ponte Cognitiva Temporal* (PCT). Desse modo, as menores frequências de acordo com a Tabela 1 foram as seguintes para cada professora: a) P1: FEP ($x=4,16$), FEC ($x=4,58$) e PCT ($x=1$); b) P2: FEP ($x=7,33$), FEC ($x=5,41$) e PCT ($x=1,41$); c) P3: FEP ($x=10,83$), FEC ($x=4,58$) e PCT ($x=2$); d) P4: FEP ($x=2,33$), FEC ($x=1$) e PCT ($x=0,91$).

Os resultados apresentados anteriormente podem ser compreendidos a partir dos exemplos dos comportamentos mediadores expressos nas verbalizações das professoras e alunos em sala de aula.

No primeiro critério *Intencionalidade*, P2 foi a professora que apresentou a maior média ($M= 33,5$) para o comportamento *Explicar o objetivo da interação*, o qual é ilustrado na verbalização a seguir (Tabela 1):

P2: Vamos então guardar as apostilas, [...] vamos guardar [...].
P2: Vocês quatro (alunos) aqui que vão mexer nos cartazes XXX.
P2: Não primeiro vamos guardar tudo na apostila (Aula 3, p. 6, verb. 17, 19, 20).

Nesse exemplo, a professora comunicou aos alunos a mudança de atividade, portanto, os informou que outra atividade seria iniciada, e, assim, começou a organizar o ambiente para propor a atividade seguinte.

No que se refere ao comportamento *Enfatizar a importância da tarefa - ENI* (Média= $39,58$) do critério Significação, P3 teve maior frequência nesse comportamento na aula 11 na disciplina de matemática (Tabela 1). Esse comportamento ocorreu quando P3 destacou as características que deviam ser observadas pelo aluno e, também, ao atribuir significado ao conteúdo, mostrando ao aluno o que é importante que seja observado. A seguir, são apresentados dois exemplos de verbalização do comportamento ENI:

P3: Pinte de verde os quadros, pinte de verde os quatro quadradinhos com operações de resultado igual a 1. Então você vai pintar 4 quadradinho desse de verde, espera ai não é qualquer um que você vai pintar tem que fazer a conta. Pinte de amarelo os 4 quadradinhos com operações com resultado 2.
P3: Você vai ter que fazer a conta, faz aqui (Aula 11, p. 1, verb.10 - 11).
P3: Centena olha aqui Gabriela a representação. Centena, dezena e unidade.
Aluna: Unidade.
P3: E aqui descendo de novo, porque vai começar um novo número.
Contexto: Estagiária explica o conteúdo e escreve exemplo no quadro (Aula 11, p. 9, verb. 6 - 7).

Observa-se que nas verbalizações do comportamento ENI:1) P3 utilizou a voz e o próprio material didático da aluna para explicar a atividade; 2) P3 realizou a explicação da atividade fazendo uso da voz, representação do conteúdo por meio de escrita no quadro e elementos materiais (quadro e pincel).

Quanto ao critério *Transcendência* que esteve pouco presente na atuação das professoras, esse foi mais frequente nas aulas da P3. O exemplo a seguir apresenta um caso típico do comportamento *Fazer Ponte Cognitiva Temporal* (Média=2) (Tabela 1)

P3: Crianças na aula passada de Ciências que nós tivemos nós estávamos falando sobre energia, lembra?

Aluna: Lembro.

P3: Falamos sobre os tipos de energia, falamos sobre as instalações elétricas e esse exercício da página 20 a 26 é uma continuação daquele exercício [...] (Aula 8, p. 6, verb. 12 - 13).

Assim, é característico nessa atitude do mediador, fazer uma ligação ou ponte entre conceitos ou conteúdos que o aluno já sabia com conteúdos que serão aprendidos na aula. Ao fazer essa relação o mediador faz com que a criança busque se lembrar de suas experiências passadas, favorecendo o seu desempenho na atividade atual.

A respeito do critério *Competência Regulação na tarefa* (Média= 814) (Tabela 1), o qual teve maior frequência de mediação no desempenho das professoras, esse é formado pelos comportamentos mediadores: *Solicitar autorregulação (SAR)*, *Dar Feedback Corretivo (FEC)* e *Apresentar questões sobre a Tarefa (QTC)*. Na sequência apresenta-se cada um dos comportamentos.

O comportamento verbal SAR (Média= 33,33) (Tabela 1) pode ser entendido nos seguintes contextos de sala de aula e verbalizações da P1:

Contexto: Alguns alunos estão em pé e conversando.

P1: Senta Pedro e Daniel, senta lá. (Aula 7, p. 1, verb. 8).

Contexto: Alunos estão correndo de um lado para outro na sala. Estagiária levanta da cadeira e vai chamar a atenção dos alunos.

P1: Vai terminar o seu (Aula 7, p. 7, verb. 4).

Nos exemplos acima, P1 emitiu o comportamento mediador SAR em situações em que os alunos estavam distraídos ou dispersos em relação à atividade proposta. Portanto, em

muitos momentos P1 solicitou a atenção dos alunos para que eles controlassem o seu comportamento e voltassem a fazer as atividades.

O comportamento *Dar Feedback Corretivo* (Média=5,41) (Tabela 1), apresentado em maior frequência nas aulas de P2, consiste na atitude do professor em orientar o aluno para que ele corrija a sua tarefa substituindo a resposta que está posta, por outra mais adequada. No exemplo a seguir, o comportamento FEC, ocorreu em momentos que os alunos realizavam a leitura de trechos do texto e não acertavam a pronúncia de algumas palavras, e logo após, P2 corrigia-os.

Aluno: Uma das soluções que eles encontraram para isso foi a de aceitar as crianças.

P2: Crenças (Aula 9, p. 7, verb. 5).

No comportamento *Apresentar questões sobre a Tarefa* (Média= 5,25) (Tabela 1) P2 foi a professora que apresentou com mais frequência o comportamento. No exemplo a seguir temos situações nas quais a professora fez questionamentos aos alunos na aula de Geografia, instigando-os a fim de proporcionar conhecimento do conteúdo trabalhado.

P2: Qual é a característica da cidade do Rio de Janeiro que nós não temos?

Aluno: Prédios.

[...]

Alunos: Tem prédios, o mar.

[...]

P2: Prédios, o que mais?

Aluna: Ruas cruzadas tia. (Aula 6, p. 1, verb. 4, 8)

A professora que apresentou maior frequência para o comportamento *Dar Feedback Positivo* (Média=10,83) (Tabela 1) foi P3. Na verbalização que se encontra a seguir, observa-se esse comportamento no momento em que P3 aprova a resposta dada pela aluna, resposta a qual P3 reconhece fazendo um elogio.

P3: [...] Com quê letras essas palavrinhas que nós respondemos agora são representadas?

Aluna: Com “c”, com “s”, com “x”, com “sc”.

P3: Isso mesmo. Muito bem Janice (Aula 4, p. 4, verb.10).

No critério *Responsividade Contingente* dois são os comportamentos mediadores avaliados: Responder à questão (REQ) e Responder à Solicitação do aluno (RSO). No que se

refere ao comportamento *Responder à questão* (Média=18,66) (Tabela 1) este esteve mais presente na mediação oferecida por P2, conforme pode ser observado a seguir:

Aluna: O que eram os abolicionistas?
 P2: [...] Defendiam o fim do escravismo.
 Aluna: Tia participou das?
 P2: Associações que defendiam (Aula 3, p. 4, verb. 22-23).

Nessa interação entre a professora e a aluna, o comportamento REQ aconteceu quando a professora estava ditando as respostas de um exercício e a aluna fez alguns questionamentos que foram respondidos prontamente por P2.

O comportamento de *Responder à solicitação do aluno* (Média=15,5) (Tabela 1) se mostrou presente em vários momentos das aulas da P3. Esse comportamento ocorreu em função do comportamento dos alunos em chamar a professora para explicar o conteúdo ou tirar dúvidas em relação às atividades. Desse modo, P3 foi recíproca à solicitação dos alunos em tempo e maneira apropriada. Exemplifica-se a partir da seguinte conversação:

Aluna: Oh tia depois você faz favor aqui?
 P3: Eu vou atender o José, depois eu volto ai (Aula 9, p.9, verb.16).

A partir do instrumento Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador, traduzido por Cunha (2008), analisou-se o nível de evidência que cada estagiária apresentou em cada um dos seis critérios de mediação apresentado na Tabela 2. O nível de mediação foi atribuído por dois professores orientadores em quatro observações de aula das estagiárias.

Tabela 2 – Frequência dos níveis de mediação atribuída pelos professores nas Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador de Professores

Critérios	Professora 1				Professora 2				Professora 3				Professora 4			
	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4	N1	N2	N3	N4
Intencionalidade (n=3)	0	3	5	4	0	4	7	1	0	1	6	5	2	3	4	3
Significação (n=4)	3	2	6	5	5	8	3	0	1	4	6	5	4	4	6	2
Transcendência (n=3)	4	2	5	1	3	3	5	1	4	1	5	2	5	5	2	0
Comp/Reg. Tarefa (n=7)	3	7	5	13	5	7	14	2	2	8	11	7	5	10	7	6
Comp.Elog./enc.(n=3)	3	1	3	5	0	4	4	4	2	2	2	6	2	5	4	1
Resp. Cont. (n=1)	0	0	3	1	0	0	4	0	0	0	2	2	0	0	3	1
Total	13	15	27	29	13	26	37	8	9	16	32	27	18	27	26	13

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). Fonte: Dados organizados pela autora com base em 16 observações realizadas pelos professores orientadores, sendo 4 observações de cada estagiária.

De acordo com os resultados da Tabela 2, o desempenho da estagiária P3 foi avaliado pelos professores orientadores como uma mediação em nível moderado à elevado, sendo que suas maiores frequências de mediação ficaram entre o nível 3 (N=32) e nível 4 (N=27), assim somando a frequência (N=59) dos dois níveis, P3 apresentou melhor desempenho. Em seguida, P1 foi a segunda melhor mediadora, a mesma apresentou maior frequência para o nível 4 (N=29) e o nível 3 (N= 27), que totaliza uma frequência de 56 comportamentos mediadores. E a P2 teve o seu desempenho de mediação avaliado em nível moderado (N=37) e nível crescente (N=26). Quanto a P4, essa apresentou maior frequência de comportamentos mediadores no nível crescente (N=27), e essa frequência ficou muito próxima a que apresentou no nível 3 (N=26).

Percebe-se, a partir das *Diretrizes do Comportamento Mediador de Professores* que, dentre as quatro futuras professoras P3 foi a que apresentou melhor desempenho conforme a avaliação dos professores orientadores.

Após a apresentação das características mediadoras das professoras, a seguir realiza-se a interpretação dos resultados de acordo com os referenciais teóricos desse trabalho.

Características da mediação pedagógica das futuras professoras: palavras finais

Ao analisar os resultados do ICMP, percebeu-se que as futuras professoras apresentaram como características de mediação os comportamentos verbais: *Apresentar questões sobre a tarefa* (P1, P2, P3, P4), *Solicitar autorregulação* (P1) e *Enfatizar a Importância da tarefa* (P2, P3, P4). De acordo com Tébar (2011) esse estilo mediador se adaptará as necessidades e diversidade de alunos, assim, o aluno impulsivo será mediado pelo autocontrole, à medida, que outros poderão apresentar outras necessidades de mediação. Compreende-se, que essa relação dependerá da interação que ocorre em sala de aula.

Quanto à importância da interação em sala de aula, segundo Tébar (2011, p. 117) essa é fundamental “[...], pois determina que a ação pedagógica pode vir a ser uma ajuda real para que os alunos edifiquem a construção de seus conhecimentos”. Assim, reconhece-se que a relação que é criada em sala de aula entre aluno e professor é uma relação extremamente importante e essencial para que os objetivos estabelecidos para a aprendizagem sejam alcançados. Logo, a mediação será um componente essencial na ação pedagógica.

Na mediação das professoras o critério de maior destaque foi Competência Regulação na Tarefa que é formado pelos comportamentos *Apresentar questões sobre a tarefa* e *Solicitar autorregulação*. Dessa forma, as futuras professoras mostraram maior habilidade em explicar o conteúdo aos alunos realizando questionamentos, assim instigando-os a pensar e a refletir sobre o conteúdo que estava sendo trabalhado e a fim de responder sobre o mesmo. Sobre a interação pedagógica que prioriza a pergunta como principal recurso metodológico, Tébar (2011) ressalta que o estilo de interrogação é de extrema importância no estilo didático de todo mediador. Assim, pode-se observar que as professoras apresentaram essa característica em suas mediações, o que caracteriza o estilo de mediação dessas, sendo elemento fundamental em suas metodologias de ensino.

Em relação ao comportamento *Solicitar autorregulação* apresentado com maior frequência por P1, esse é um comportamento que está relacionado à reciprocidade do aluno ao conteúdo que está sendo desenvolvido e a capacidade da P1 em manter o aluno engajado na tarefa. Portanto, considera-se que esse comportamento pode ter sido mais frequente na verbalização da E1 por dois motivos: 1) devido ao comportamento impulsivo de alguns alunos em sala e, também, 2) por causa da dificuldade em manter os alunos engajados na tarefa através de um conteúdo atrativo. Assim, um dos fatores que pode ter interferido na mediação realizada por P1 diz respeito à forma mais controlada de lidar com a situação de controle de sala. Desse modo, ela precisou em vários momentos solicitar aos alunos para que regulassem o seu comportamento. Conforme, Vectore (2003) *regulação do comportamento*, foi o comportamento mais frequente na mediação de educadoras infantis.

As professoras, também, apresentaram empenho ao *Enfatizar a Importância da tarefa* (Critério Significação) significando os conteúdos fazendo uso da voz, gestos ou mostrando objetos que tornassem mais claras à compreensão de uma determinada atividade ou conteúdo.

Além disso, o comportamento mediador *Enfatizar a Importância da tarefa* envolve a descrição das características mais importantes a serem observadas pelo aluno na realização das atividades. Assim, como menciona Tébar (2011, p. 95) a mediação de significado “[...] Consiste em apresentar as situações de aprendizagem de forma interessante para o sujeito, de maneira que este se envolva ativa e emocionalmente na tarefa”.

No critério Transcendência (*Fazer ponte cognitiva temporal*) para o qual as professoras apresentaram uma baixa frequência de mediação, destaca-se como possíveis

motivos de tais resultados: a) o fator tempo de conhecimento dos alunos; b) a necessidade de conhecimentos mais profundos da profissão docente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Essas condições serão essenciais, uma vez que o objetivo dessa mediação é transcender as necessidades imediatas do “aqui e agora” para contextos mais gerais. Portanto, para que ocorra a transcendência, será necessário além da transformação do objetivo imediato da situação de aprendizagem, a mudança nos elementos essenciais ao processo educativo: o estímulo, o educador e o educando (FONSECA e CUNHA, 2003).

No geral, de acordo com a avaliação realizada pelo ICMP a P3 apresentou as maiores frequências de comportamentos mediadores tanto de acordo com o ICMP, quanto conforme as Diretrizes do Comportamento Mediador de Professores. Desse modo, compreende-se que a P3 foi a estagiária com melhor desempenho mediador em sala de aula.

Em relação à mediação das estagiárias, considera-se que essas apresentaram critérios de mediação considerados importantes por Feürstein, tais como: Intencionalidade, Significação e Transcendência, mesmo não conhecendo a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. Os comportamentos mediadores apresentados em maior frequência foram: apresentar questões sobre a tarefa e enfatizar a importância da tarefa.

Outro ponto importante a ser tratado é sobre o Inventário de Comportamentos Mediadores do Professor (ICMP) que nesse estudo permitiu analisar ação pedagógica de estagiárias por meio de suas comunicações verbais com os alunos no contexto de sala de aula. Esse instrumento se mostrou adequado para a observação natural da prática pedagógica de um professor, uma vez que se pauta no registro verbal da fala do mediador transcrita a partir da filmagem, retirando de foco a subjetividade. Vale lembrar que esse instrumento não ignora o contexto em que ocorrem as relações de ensino, se constitui em um elemento fundamental para entender as características mediadoras apresentadas.

Quanto ao instrumento Diretrizes de Observação do Comportamento Mediador utilizado neste estudo, o mesmo permitiu oferecer aos professores da disciplina de Estágio indicadores de avaliação sobre o desempenho das estagiárias, de forma clara e objetiva. Assim, considera-se que o roteiro de observação é um instrumento que auxilia na compreensão da mediação pedagógica, sendo importante seu uso em outras investigações dessa natureza.

Para finalizar, ressalta-se que a formação inicial é um dos fatores importantes para a atuação do futuro professor como mediador no ambiente escolar, porém não é o único fator,

há que se evidenciarem as fragilidades apontadas no processo de formação inicial, como variáveis que poderão afetar ou limitar as práticas docentes das futuras professoras no início de suas carreiras profissionais. Portanto, considera-se que a mediação pedagógica apresentada pelas estagiárias não é decorrente somente da formação inicial, mas também das suas próprias experiências de vida, condições oferecidas pelas escolas formadoras, além do empenho pessoal de cada uma na realização das atividades do estágio.

Referências

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BANDEIRA, H. M. M.; MENDES, B. M. M. Profissão docente: organização histórica do processo pedagógico. In: IBIAPINA, I. M. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. (Orgs.) **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina, EDUFPI, 2007, v. 2.

CUNHA, A. C. B. Avaliação e intervenção psicoeducacional com crianças com necessidades educativas especiais através de procedimentos baseados em abordagens sócio-interacionista de Educabilidade Cognitiva. **Relatório Técnico Científico para Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)**. Manuscrito não publicado. Rio de Janeiro, RJ, 2008.

CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de mediação materna: um estudo com díades mãe- criança com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 12, n. 3, p. 393- 412, set./dez. 2006.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated learning experience: a theoretical review. In: ____ FEUERSTEIN, R; KLEIN, P; TANNENBAUM, A. J. (Eds.), **Mediated learning experience (MLE): theoretical , psychosocial and learning implications**. London: Freund Publishing House, 1991, p. 3 – 52.

FEUERSTEIN, R.; FALIK, L; FEUERSTEIN, R. R. **Definitions of essential concepts and terms**. *A working glossary*. Jerusalém: ICELP, 1998.

FONSECA, V. da.; CUNHA, A. C. B. da. **Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediatizada e Interação Familiar**: prevenção das perturbações de desenvolvimento e de aprendizagem. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 2003.

GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. (Org.); **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. – 7. ed. – São Paulo, Cortez, 2009. p. 84-110.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, C. M. A. **Feüerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2002.

JENSEN, M. R.; FEUERSTEIN, R. The learning potential assessment device: from philosophy to practice. **Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential**. LIDZ, C. S. (Org.) New York: Guilford Press, 1987, p. 379-402.

LIDZ, C S. **Practitioner's guide to dynamic assessment**. New York: The Guilfort Press, 1991.

MEIER, M.; GARCIA. S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. 3 ed. Curitiba: Edição do autor, 2008.

MILANESI, I. [et. al] (Org.). **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente**. Cáceres – MT: Editora Unemat, 2008.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. Tradução de: Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora Senac, 2011.

VECTORE, C. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. **Psicologia USP**, v. 14, n. 03, p. 105-131, 2003.